

**Pädagogische Hochschule Freiburg**  
**Studiengang Erziehungswissenschaft, Studienrichtung**  
**Erwachsenenbildung/Weiterbildung**

## **Masterarbeit**

### **Professionalitätskonzepte angehender Politiklehrkräfte**

Eine qualitative Studie zu den professionsbezogenen und fachdidaktischen  
Vorstellungen von Studierenden des Lehramts Politik

Erstgutachter: Prof. Dr. Thomas Fuhr  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Hans-Werner Kuhn

Vorgelegt von: Helene Bergmann

Freiburg, den 25.05.2018

## **Abstract**

Seit den internationalen Schulleistungstudien TIMSS und PISA, die als bildungspolitischer Weckruf wirkten, weil sie deutschen Schüler\_innen Leistungsmängel attestierten, gewann das Thema Professionalisierung von Lehrkräften zunehmend an Bedeutung. Die Frage, welche Unterrichtsinhalte, welche Unterrichtsformen und welche Arten des Lehrer\_innenhandelns zur Kompetenzentwicklung von Schüler\_innen beitragen, beschäftigt seitdem noch intensiver die bildungswissenschaftliche Forschung und die fachdidaktische Forschung aller Schulfächer.

Die vorliegende Arbeit befasst sich aus politikdidaktischer und erwachsenenbildnerischer Perspektive mit dieser Thematik. Sie dokumentiert die Ergebnisse einer explorativ ausgerichteten qualitativen Untersuchung, die auf die Rekonstruktion der professionsbezogenen und didaktischen Vorstellungen von Politikstudierenden zielte. Statt wie häufig üblich Experten zu befragen, wurde mittels leitfadengestützter Einzelinterviews die Sicht von Lehramtsnovizen auf schulische politische Bildung erhoben. Darüber hinaus wurde auch die individuelle Kompetenzentwicklung der vier befragten Examenskandidat\_innen in den Blick genommen. Die erhobenen Professionalitätsvorstellungen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und zudem mit wissenschaftlichen Fachkonzepten verglichen, um etwaige Begrenzungen oder Unschärfen der subjektiven Konzepte aufzuzeigen.

Die Ergebnisse geben einen Eindruck, wie angehende Politiklehrer\_innen in der Phase des Übergangs vom Politikstudium zum Referendariat ihre künftige Rolle und die Aufgaben schulischer politischer Bildung konzipieren. Wie sich zeigte, werden die Inhalte des Studiums und die in den Praktika gewonnen Erfahrungen durchaus unterschiedlich verarbeitet: Neben einigen Schnittmengen treten interindividuelle Unterschiede und Präferenzen in den Vorstellungen der Einzelnen zutage. So stellt zum Beispiel politische Partizipation/Handlungsbereitschaft ein zentrales, von allen geteiltes Vorstellungsfeld dar, während dies nicht für Kritikfähigkeit, als weiteres Vermittlungsziel, gilt. Auch hinsichtlich der Intensität, mit der reformpädagogische Ideen vertreten werden, die in den Vorstellungen aller Befragter eine wichtige Rolle spielen, sind Abstufungen feststellbar. Diese und die weiteren identifizierten didaktischen und professionsbezogenen Vorstellungen machen Anknüpfungspunkte für die fachdidaktische Lehre deutlich. Dozierende, die in der Aus- oder -fortbildung von Politiklehrkräften tätig sind, können ihnen Anregungen zur Konzeption ihrer Lehrveranstaltungen entnehmen.

## **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung.....	1
2. Theoretische Vorüberlegungen.....	6
2.1 Sichtweisen auf Lehrer_innenprofessionalität.....	6
2.2 Subjektive Konzepte von Lehrkräften als Forschungsgegenstand.....	11
3. Forschungsmethodisches Vorgehen.....	13
3.1 Datenerhebung.....	13
3.1.1 Die Methode Leitfadeninterview.....	13
3.1.2 Auswahl und Rekrutierung der Befragungspersonen.....	14
3.1.3 Konstruktion des Interviewleitfadens.....	15
3.2 Datenaufbereitung und -auswertung.....	17
3.2.1 Das Transkriptionsverfahren.....	18
3.2.2 Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring.....	20
3.2.3 Die Didaktische Rekonstruktion nach Gropengießer.....	21
3.3 Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens.....	26
4. Ergebnisse.....	29
4.1 Interview BRIT.....	29
4.1.1 Explikation und Vergleich mit Fachkonzepten.....	30
4.1.2 Zusammenfassende Formulierung von Konzepten.....	40
4.2 Interview VERA.....	42
4.2.1 Explikation und Vergleich mit Fachkonzepten.....	42
4.2.2 Zusammenfassende Formulierung von Konzepten.....	53
4.3 Interview JOST.....	54
4.3.1 Explikation und Vergleich mit Fachkonzepten.....	55
4.3.2 Zusammenfassende Formulierung von Konzepten.....	67
4.4 Interview MARA.....	69
4.4.1 Explikation und Vergleich mit Fachkonzepten.....	69

4.4.2 Zusammenfassende Formulierung von Konzepten.....	80
4.5 Vergleichende Zusammenfassung der Ergebnisse.....	82
4.5.1 Didaktische Vorstellungen.....	83
4.5.2 Pädagogische Vorstellungen.....	87
4.5.3 Professionalitätsvorstellungen und Selbsteinschätzungen.....	88
5. Schlussbetrachtung.....	90
6. Literaturverzeichnis.....	100
7. Anhang	
- Interviewleitfaden	
- Kurzfragebogen	
- Transkripte	
- Redigierte Aussagen	
- Eigenständigkeitserklärung	

## 1. Einleitung

Was zeichnet gute Politiklehrer\_innen aus? Der Politikdidaktiker Bernhard Sutor gibt hierauf folgende Antwort:

„Ihr Können muss sich vor allem als Fähigkeit erweisen, einen Unterricht zu planen und zu führen, der die Schüler zu gemeinsamer Auseinandersetzung mit politischen Grundfragen unserer Zeit motiviert und sie zu begründeter Urteilsbildung befähigt. Zudem sind politisches Interesse und Anteilnahme an den Fragen des politischen Gemeinwesens für Politiklehrerinnen und -lehrer unabdingbar. Die Verbindung von Fachkompetenz, kommunikativen Fähigkeiten und politischem Interesse macht also die gute Politiklehrerin, den guten Politiklehrer aus.“ (2004, 60)

Von Hermann Giesecke wiederum stammt folgende Definition von gutem Politikunterricht:

„Ein guter Politikunterricht findet in einer Atmosphäre des gegenseitigen Respekts statt; vermittelt wichtige Kenntnisse und Einsichten, die das, was der Schüler ohne diesen Unterricht bereits weiß, für sie erkennbar transzendieren; verbindet die Einzelstunden zu sinnvollen Lehrgängen; hält sich an die Regeln des Beutelsbacher Konsenses; verbindet Argumentationszwang mit Meinungsfreiheit; verlangt die erforderliche geistige Mühe, Anstrengung und Disziplin.“ (ebd., 75)

Diese Definitionen zweier „Altmeister“ der Politikdidaktik beschreiben unterschiedliche Facetten des Lehrer\_innenhandelns im Rahmen schulischer politischer Bildung. So betrachtet es Sutor als Aufgabe der Politiklehrkraft, Schüler\_innen zur Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen anzuregen und zu rationaler Urteilsbildung zu befähigen. Als Kernkompetenzen einer Politiklehrkraft benennt er Planungs- und Führungskompetenz, Fachkompetenz, kommunikative Fähigkeiten und politisches Interesse (vgl. obiges Zitat). Ähnlich wie Sutor weist auch Giesecke auf die kommunikativen Anforderungen des Politikunterrichts hin und stellt ferner den Beutelsbacher Konsens als wichtigen Bezugspunkt beziehungsweise regelgebenden Rahmen schulischer politischer Bildung dar. Anders als Sutor akzentuiert er jedoch stärker die pädagogische Dimension des Politikunterrichts, indem er auf die Notwendigkeit von gegenseitigem Respekt, geistiger Anstrengung und Disziplin verweist (vgl. ebd.).

Dies gibt einen ersten Eindruck, welche Vorstellungen zu den Aufgaben und der Rolle der Politiklehrkraft seitens der Politikdidaktik existieren, die diesbezüglich jedoch nicht über ein einheitliches Modell verfügt, und deren Professionalitätskonzepte bisher mehr auf normativen Annahmen und weniger auf empirischen Befunden fußen. Dies liegt daran, dass die fachdidaktische Professionsforschung erst in den 90er Jahren begann, mit einer Studie von Harms und Breit zum Unterrichtsverständnis von Sozialkundelehrer\_innen. Jedoch gelang es laut Hufer und Richter (vgl. hierzu und zum Folgenden 2013, 15ff.) weder dieser noch den nachfolgenden empirischen, vorwiegend qualitativ ausgerichteten, Untersuchungen, dem Unterrichtsfach Politik einheitliche fachdidaktische Konturen zu verleihen. Zwar habe die durch PISA und andere internationale Schulleistungsstudien

verursachte Kompetenzorientierung in der Bildung zu einer „Wende zur quantitativen Forschung“ (Hufer und Richter 2013, 16) geführt. Diese habe auch die Politikdidaktik erreicht, die im Bereich der fachbezogenen Professionalitäts- und Professionalisierungsforschung jedoch erst am Anfang stehe (vgl. ebd.). In ähnlicher Weise bezeichnen auch Weißeno et al. die deutschsprachige politikdidaktische Professionalitätsforschung als wenig entwickelt (vgl. hierzu und zum Folgenden 2013, 188f.). Es gäbe kaum gesicherten Kenntnisstand zum Einfluss des Handelns von Politiklehrkräften auf den Lernerfolg von Schüler\_innen, weshalb Weißeno et al. ein Forschungs- und Theoriedefizit in diesem Bereich konstatieren. Das von Weißeno et al. entwickelte fachspezifische Professionalitätsmodell, welches später in den theoretischen Vorüberlegungen genauer vorgestellt wird, stellt den Autoren zufolge einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke dar (vgl. ebd., 187ff.).

Dass die politikdidaktischen Vorstellungen zum professionellen Handeln von Politiklehrkräften nicht in allen Teilen einheitlich sind, und auch vom Politikverständnis der jeweiligen Wissenschaftler\_innen abhängig, verdeutlichen auch die von jüngeren Politikdidaktiker\_innen in letzter Zeit eingebrachten Neuformulierungen der Aufgaben politischer Bildung, wie etwa diese:

„Gesellschaft ist von Interessengegensätzen und Herrschaftsverhältnissen durchzogen. Streitfragen und soziale Konflikte zur Sprache zu bringen und politisch auszutragen, ist ein grundlegendes Kennzeichen von Demokratie. Kontroversität als didaktisches Prinzip geht hierbei nicht in einer Dokumentation unterschiedlicher Positionen und mitunter ähnlicher (oder bereits einflussreicher) Perspektiven auf. Sie arbeitet Streitpunkte und grundlegende Dissense heraus, zeigt Gegensätze auf und fördert kritisches Denken. Eine echte politische Kontroverse macht unterschiedliche Interessen, Denkweisen und Praxen sowie Alternativen gesellschaftlicher Zukunftsentwicklung sichtbar.“ (Eis et al. 2015, o.S.)

Mit stärkerem Akzent als in den zwei einleitend vorgestellten Definitionsversuchen wird in der oben zitierten Frankfurter Erklärung die konfliktorientierte und kontroverse Auseinandersetzung mit politischen Problemen als zentrale Aufgabe des Politikunterrichts benannt. Kontroversität schließt nach dieser Definition die Förderung kritischen Denkens mit ein sowie auch die Auseinandersetzung mit marginalisierten politischen Positionen und alternativen Gesellschaftsentwürfen.

Diese Auswahl an unterschiedlichen Definitionen verdeutlicht, dass es innerhalb der Politikdidaktik teilweise differierende Vorstellungen zu den Zielen politischer Bildung und den Aufgaben einer Politiklehrkraft gibt (vgl. dazu auch Pohl 2004, 302f.). Neben der Expertensicht, die soeben anhand einiger ausgewählter Aussagen vorgestellt wurde, interessierte in der vorliegenden Arbeit jedoch in erster Linie eine andere Perspektive auf das professionelle Handeln von Politiklehrer\_innen, nämlich die von Lehramtsnovizen. Dieser Sichtweise wurde auf empirischem Weg, im Rahmen einer vier Fälle umfassenden

Interviewstudie mit Politikstudierenden nachgegangen, die zum Ziel hatte, deren subjektive professionsbezogene und didaktische Vorstellungen offenzulegen. Da die vorliegende Arbeit insofern im Bereich der hochschuldidaktischen Forschung angesiedelt ist, stelle ich nun einige kurze Überlegungen zum Verhältnis von Hochschullehre und Erwachsenenbildung an.

Nach herkömmlicher Auffassung steht der Begriff Erwachsenenbildung insbesondere für den Bereich der Weiterbildung, den sogenannten quartären Sektor, (vgl. hierzu und zum Folgenden Gonon/Kraus 2011, 35), weniger für den tertiären Bildungsbereich, dem die Hochschulen zugerechnet werden. Weiterbildung wiederum bedeutet nach einer Definition der Kultusministerkonferenz „die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase, und in der Regel nach Aufnahme einer Erwerbs- oder Familientätigkeit“ (KMK 2001, 4). In ähnlicher Weise beschreibt Siebert die Erwachsenenbildung als „organisierte, zielgerichtete Fortsetzung des Lernprozesses neben oder nach einer Berufstätigkeit“ (2016, o.S.). Die dem tertiären Bildungssektor zugeordneten Hochschulen und ihre Bildungsgänge zielen dagegen meist auf eine erste berufsqualifizierende Ausbildung. Jedoch lassen sich Hochschullehre und Weiterbildung anhand dieses Kriteriums nicht immer trennscharf voneinander abgrenzen. So gibt es zum Beispiel Studierende, die statt eines Erststudiums ein Zweit- oder Aufbaustudium an einer Hochschule absolvieren, wobei es sich dann um eine Art Weiterbildung handelt, weil eine erste berufsqualifizierende Ausbildung in diesen Fällen bereits vorliegt. Zudem können laut Jütte und Bade-Becker seit dem Bologna-Prozesses alle nicht konsekutiven Masterstudiengänge offiziell als Weiterbildung definiert werden (vgl. 2016, 3). Auch das Kriterium der Freiwilligkeit der Teilnahme, welches häufig angeführt wird, um die Erwachsenenbildung/Weiterbildung von anderen Bildungsbereichen zu unterscheiden, ist hierzu laut Fuhr nicht immer geeignet (vgl. hierzu und zum Folgenden 2013, 29f.). Auch sei das damit zusammenhängende Konzept mündiger erwachsener Lerner\_innen womöglich ungeeignet, um eine allgemeinverbindliche Ethik der Erwachsenenbildung damit zu begründen. Die mangelnde Trennschärfe des Kriteriums Freiwilligkeit macht Fuhr auch am Beispiel von Hochschullehrveranstaltungen deutlich, deren Kurse teilweise verpflichtend seien, wenngleich es sich hier um ein „System des Lernens im Erwachsenenalter“ (ebd., 30) handele.

Trotz unübersehbarer Unterschiede zwischen dem tertiären Bildungsbereich, der im Fokus dieser Arbeit steht, und dem quartären Bildungsbereich, als klassischem Feld der

Erwachsenenbildung, haben beide Bereiche gemeinsam, dass sie erwachsene Bildungsteilnehmer adressieren, anstatt Kinder oder Jugendliche. Insofern sehe ich im Bereich der Didaktik nicht wenige Gemeinsamkeiten zwischen Bildungsangeboten der klassischen Erwachsenenbildung/Weiterbildung und der Hochschullehre (ähnlich äußern dies auch Dumitru/Nuissl von Rein 2000, o.S.). Es erschien mir deshalb nicht unpassend, mich zum Abschluss des erziehungswissenschaftlichen Masterstudiums mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung dem Bereich der universitären Ausbildung, und der Frage, wie Studierende lernen, zuzuwenden. Das Thema Lehrer\_innenprofessionalität erwies sich dabei als besonders geeignet, um die erziehungswissenschaftliche und die politikdidaktische Perspektive, und somit zwei meiner Interessensgebiete, zusammenzuführen. Die Tatsache, dass durch die politikdidaktische und die bildungswissenschaftliche Forschung nicht abschließend geklärt ist, wodurch sich erfolgreiches Lehrer\_innenhandeln im Unterrichtsfach Politik auszeichnet (vgl. Hufer und Richter 2013, 16), motivierte mich zusätzlich, diesem Thema auf empirischem Weg nachzugehen. Bereits bestehende Kontakte zu Dozierenden und Studierenden des Fachs Politik und der dadurch erleichterte Feldzugang begünstigten dieses Vorhaben.

Als Methode zur Datenerhebung wurde mit dem leitfadengestützten Einzelinterview ein Verfahren aus dem Spektrum der qualitativen Forschung gewählt, aufgrund der Annahme, dass sich dieses zur Erfassung subjektiver Vorstellungen besser eignet als standardisierte Erhebungsinstrumente. Ferner erschien es mir bei der Untersuchung der Vorstellungen erwachsener Lernender wichtig, zwei Arten des Lernens in Betracht zu ziehen: Einerseits das während des bisherigen Lebens in formalen Vermittlungszusammenhängen erworbene theoretische Wissen, und andererseits das erfahrungsgenerierte Wissen, das aus alltäglichen Erlebnissen und eigenen Erfahrungen resultiert. Entsprechend ihrer längeren Lebenszeit besitzen Erwachsene im Unterschied zu Kindern und Jugendlichen mehr erfahrungsgeneriertes Wissen, was sich auf ihr Lernverhalten und ihre Lernbedürfnisse auswirkt (vgl. Fuhr 2011, 383; Dumitru/Nuissl von Rein 2000, o.S.).<sup>1</sup> Insofern erschien es mir bei meiner Befragung ratsam, die praktischen schulbezogenen Erfahrungen der Politikstudierenden als Ausgangspunkt zu nehmen, um etwas über ihre Vorstellungen zur Rolle und den Aufgaben einer Politiklehrkraft zu erfahren. Dabei dachte ich in erster Linie an die im Rahmen studienbegleitender Praktika gewonnenen Erfahrungen, tatsächlich flossen aber auch berufliche und private Erfahrungen der Befragten mit ein.

---

<sup>1</sup> Dieser größere Erfahrungsschatz erwachsener Lerner\_innen ist laut Fuhr jedoch nicht gleichzusetzen mit reflektiertem, kritischem Denken, sondern könne sich auch in Stereotypen oder Vorurteilen niederschlagen, welche hinterfragt und gegebenenfalls umgedeutet werden müssten (vgl. 2013, 30).



Die Gliederung der vorliegenden Arbeit orientiert sich weitgehend an den einzelnen Schritten, die während des Forschungsprozesses vollzogen wurden. Bevor jedoch dessen Ablauf und die Untersuchungsergebnisse vorgestellt werden, werden im zweiten Kapitel zunächst die theoretischen Grundlagen des Forschungsvorhabens skizziert: Die bildungswissenschaftliche und politikdidaktische Sicht auf das Konstrukt Lehrer\_innenprofessionalität wird grob skizziert und anschließend ein fachspezifisches Professionalitätsmodell vorgestellt, aus dem auch die zentralen Untersuchungskategorien abgeleitet wurden. Außerdem wird geklärt, was unter subjektiven Konzepten oder Theorien als Forschungsgegenstand verstanden wird. Insgesamt fallen diese theoretischen Vorüberlegungen im zweiten Kapitel nicht allzu umfangreich aus, da später im vierten Kapitel, im Zusammenhang mit den Explikationen, noch weitere Theorie folgt, im Rahmen des Vergleichs der erhobenen subjektiven Vorstellungen mit politikdidaktischen Fachkonzepten. Nach den ersten theoretischen Überlegungen im zweiten Kapitel schildere und begründe ich im dritten Kapitel das forschungsmethodische Vorgehen, um transparent zu machen, auf welche Weise die Untersuchungsdaten erhoben, aufbereitet und ausgewertet wurden. Dadurch soll die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit des Forschungsprozesses gewährleistet werden, als wichtiges Gütekriterium qualitativer Forschung (vgl. Helfferich 2011, 167). Neben der Stichprobenzusammensetzung, der Erhebungsmethode und Details der Konstruktion des Erhebungsinstruments, wird das Auswertungsverfahren der Didaktischen Rekonstruktion nach Gropengießer vorgestellt, eine Variante der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Zum Abschluss des dritten Kapitels reflektiere ich das forschungsmethodische Vorgehen und thematisiere Probleme und Grenzen der Untersuchung. Ab dem vierten Kapitel beginnt die Ergebnisdarstellung, in Form von vier Einzelfallanalysen, denen jeweils ein eigenes Unterkapitel gewidmet ist. Die Anordnung der einzelnen Fälle richtet sich dabei nach der Anreicherung beziehungsweise Komplexität der jeweiligen Vorstellungen. Im Zuge dieser als Explikationen bezeichneten Einzelfallanalysen versuche ich die Aussagen der einzelnen Befragten orientiert an den zentralen Untersuchungskategorien zu erschließen. Zusätzlich werden den subjektiven Vorstellungen der Studierenden politikdidaktische Fachkonzepte gegenübergestellt, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Perspektiven herauszuarbeiten. Jede Einzelfallanalyse schließt zudem mit einer Kurzdarstellung der charakteristischen Vorstellungen. Diese zusammenfassend formulierten Konzepte werden anschließend für einen interindividuellen Vergleich genutzt, mit dem Kapitel vier abgeschlossen wird. Kapitel fünf enthält die

Schlussbetrachtung, in der die Untersuchungsergebnisse mit ausgewählten Forschungsbefunden verglichen und Überlegungen zu etwaigen Verwendungsmöglichkeiten im Rahmen fachdidaktischer Lehre angestellt werden.

## **2. Theoretische Vorüberlegungen**

Im Folgenden versuche ich den Begriff Lehrer\_innenprofessionalität aus bildungswissenschaftlicher und insbesondere politikdidaktischer Perspektive zu klären und stelle einige ausgewählte und für meine Fragestellung relevante diesbezügliche Konzepte vor. Des Weiteren enthält dieses Kapitel einige Überlegungen zu subjektiven Konzepten und Theorien als Forschungsgegenstand, auf den auch die vorliegende Untersuchung zielt, einschließlich einer Klärung der zentralen Begrifflichkeiten.

### **2.1 Sichtweisen auf Lehrer\_innenprofessionalität**

Seit über 25 Jahren, seit dem Ende der 90er Jahre, stellen die Begriffe Professionalität und Professionalisierung Leitvokabeln der wissenschaftlichen Debatte um den Lehrer\_innenberuf und die Lehrkräfteausbildung dar. Diese Diskussion um die Qualitätssicherung im Bildungswesen spielt sich laut Overesch auf einem spezifischen gesellschaftspolitischen Hintergrund ab (vgl. hierzu und zum Folgenden 2007, 52f.). Dieser ist zum einen durch die Globalisierung und die zunehmende Bedeutung von Wissen als Faktor wirtschaftlichen Erfolgs gekennzeichnet. Zum anderen kennzeichnet ihn der Einsatz neuer bildungspolitischer Steuerungsinstrumente, wie etwa die zunehmende Eigenverantwortung von Bildungsinstitutionen und die Zunahme marktwirtschaftlicher Elemente in staatsfinanzierten Bereichen wie dem Bildungssektor. Diese bildungsadministrativen Maßnahmen werden mit dem Schlagwort Output-Steuerung bezeichnet, wozu auch und insbesondere nationale und internationale Schulleistungsstudien zählen, die bekannteste davon ist sicher PISA (vgl. ebd.). Dieser bildungspolitischen Trendwende wurde unter dem Schlagwort „Ökonomisierung der Bildung“ (Ghisla 2008, 103) vielfach Kritik entgegengebracht, etwa bezüglich eines zu einseitigen ökonomischen Effizienzdenkens (vgl. ebd., 106f.). Neben diesen zum Teil berechtigten Einwänden, kann das Leitbild der Qualität und die bis heute andauernde bildungspolitische Diskussion um Curricula, Schüler\_innenkompetenzen und die Professionalisierung von Lehrkräften aber auch als Chance zur Verbesserung von Bildungsprozessen gesehen werden. Die Auswirkungen der Qualitätsdiskussion auf die politikdidaktische Forschung, die dadurch intensiviert wurde, und die derzeitige Situation

der politikdidaktischen Professionalisierungsforschung wurden bereits in der Einleitung skizziert, weshalb ich hier nicht noch einmal darauf eingehe. Stattdessen versuche ich nun anhand einiger Definitionen und ausgewählter Konzepte zu konkretisieren, was Professionalität von Politiklehrkräften aus politikdidaktischer Sicht bedeutet; im Anschluss an eine skizzenhafte Darstellung bildungswissenschaftlicher Perspektiven auf Lehrer\_innenprofessionalität.

Im Hinblick auf bildungswissenschaftliche Professionalitätskonzepte unterscheiden Huppert und Abs drei zentrale Theorieansätze, die mit einem jeweils eigenen Verständnis von Profession, Professionalisierung und Professionalität einhergehen. Ein wichtiger Ansatz ist die Strukturalistische Theorie der Profession nach Oevermann (und später Helsper), die sich mit den strukturellen Problemen des in mehrfacher Hinsicht widersprüchlichen Lehrer\_innenhandelns befasst (vgl. 2013, 67f.). Eine zweite einflussreiche Perspektive stellen psychologische Kompetenzmodelle dar, die im deutschsprachigen Raum vor allem Baumert und Kunter vertreten, deren Kompetenzmodelle auf den Arbeiten des Amerikaners Shulman basieren. Diese kompetenztheoretische Sicht wird ferner durch Terhart vertreten, der auch die von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten Standards für die Lehrerbildung verantwortet (vgl. ebd., 70f.). Dieses Dokument, das Kompetenzerwartungen an Lehrkräfte formuliert, sowie Terharts weitere entsprechende Arbeiten, betrachten Huppert und Abs als Verbindungsstück zu einem dritten Theorieansatz, der erziehungswissenschaftlichen Theorie der berufsbiographischen Entstehung von Lehrer\_innenprofessionalität (vgl. ebd.). Als weiteren Vertreter der berufsbiographischen Perspektive führen Huppert und Abs Bauer an, der Professionalisierung als eine Art Selbsterziehung des Individuums betrachte, die durch permanente Reflexion des eigenen Handelns erzielt wird, was eine ausgeprägte intrinsische Motivation der Lehrkraft voraussetzt (vgl. ebd., 70f.). Diese stark auf das Individuum fokussierte Konzeption Bauers unterscheide sich insoweit vom kompetenztheoretischen Ansatz Terharts, dass dieser Kontextfaktoren als maßgebliche Auslöser und Voraussetzung von Professionalisierungsprozessen ansehe, während Bauer diese lediglich als unterstützende Faktoren betrachte (vgl. ebd.). Der Prozess der Entwicklung von professioneller Handlungskompetenz, der in der wissenschaftlichen Diskussion als „Professionalisierung“ bezeichnet wird (vgl. ebd., 65) kann also aus sehr unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden kann. Diese sollten laut Huppert und Abs jedoch nicht als konkurrierende oder gegensätzliche, sondern als einander ergänzende

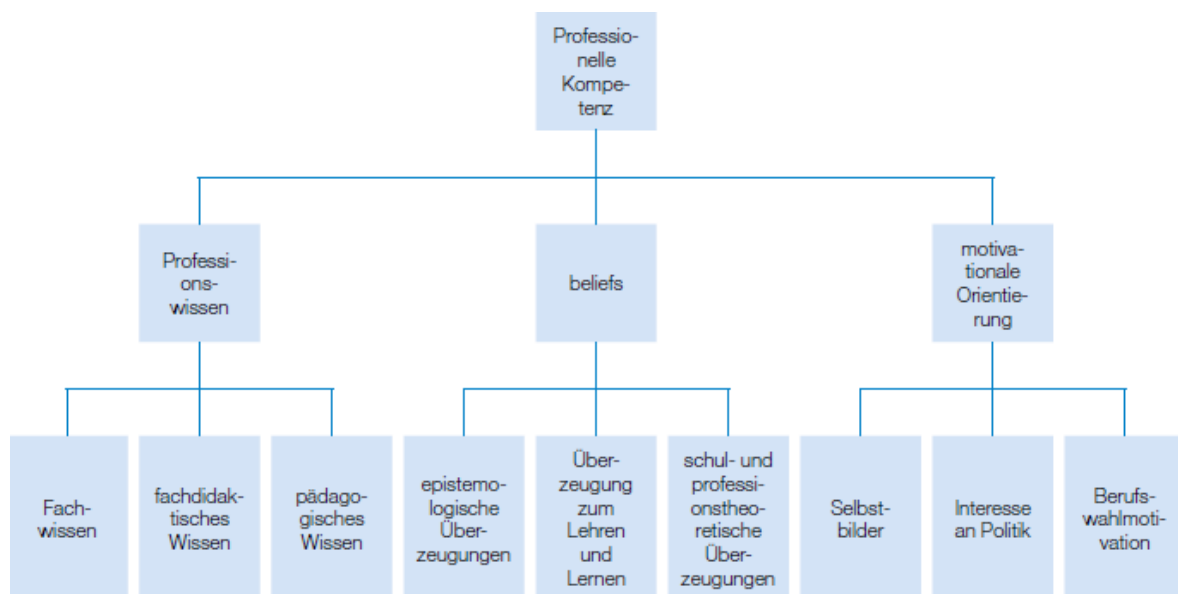
Modelle betrachtet werden, die zusammen ein ganzheitliches Bild auf Lehrer\_innenprofessionalität ermöglichen (vgl. 2013, 65).

Doch was wird eigentlich genau unter Professionalität, als Ziel von Professionalisierungsprozessen, verstanden? Nach der allgemeinen Wortbedeutung versteht man unter professionellem Handeln die sachgemäße Ausübung einer beruflichen Tätigkeit. In Bezug auf den Lehrer\_innenberuf definiert Terhart Professionalität als „spezifische Mischung aus berufsbezogenem Wissen, situationsbezogenem Können und berufsethischen Haltungen“ (2007, 460). Konkretisierungen hierzu finden sich etwa in den bildungswissenschaftlichen Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz, wo fünf zentrale Anforderungen an Lehrkräfte formuliert werden: Die Aufgabe der Unterrichtsplanung und -organisation, einschließlich der Evaluation des Unterrichts, die Erziehungsaufgabe, die Beurteilungs- und Beratungsaufgabe und die Aufgaben der Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Kompetenz und der Beteiligung an der Schulentwicklung (vgl. 2014, 3). Dies sind jedoch immer noch recht allgemeine, fachunspezifische Vorgaben. Was also bedeutet Professionalität oder professionelles Handeln in Bezug auf Politiklehrkräfte, die im Fokus dieser Arbeit stehen?

Ein entsprechender Definitionsversuch stammt von Kuhn, der die politikdidaktische Sicht repräsentiert. Er setzt bei der Reflexions- und Wahrnehmungsfähigkeit an und bezeichnet diese, ähnlich dem bereits erwähnten Ansatz Bauers, „als Bedingung (...) und Ergebnis einer professionalisierten LehrerInnenbildung“ (2004, 70; ähnlich auch Weißenö 1999, 209). Eine geschulte Wahrnehmung, Kuhn spricht in Anlehnung an Schelle vom „fachdidaktischen Blick“, sei die Voraussetzung, um unterrichtliche Abläufe angemessen interpretieren zu können und um basale unterrichtliche Aufgaben zu bewältigen (vgl. 2004, 72f.). Zu diesen zähle etwa das Erkennen und Aufnehmen von Schüler\_innenfragen, die Kenntnis politischer Fachkonzepte (wie Gesellschaftsbilder oder Gerechtigkeitsvorstellungen), die Einübung kategorialen Denkens einschließlich politischer Urteilsfähigkeit, sowie die prägnante Anwendung fachdidaktischer Prinzipien (vgl. ebd., 70). Eine weitere Definition professionellen Lehrer\_innenhandelns im Politikunterricht liefert Henkenborg, der darunter erstens die Fähigkeit zur Unterrichtsplanung und -evaluation subsumiert, zweitens die Fähigkeit, Fachinhalte zu verstehen und zu strukturieren, und drittens die Fähigkeit, Entwicklungsprozesse zu verstehen und zu unterstützen (vgl. 2012, 33). Weiterhin hält er es für zentral, dass Politiklehrkräfte über eine „Philosophie des Schulfachs“ (Bromme 1992, zit. n. Henkenborg 2012, 35) verfügen, im Sinne eines Verständnisses der Ziele politischer Bildung und der Charakteristika von

Politik (vgl. Henkenborg 2012, 37). Von der Klarheit dieser Vorstellungen, als Bestandteil des fachdidaktischen Wissens einer Lehrkraft, hängt laut Henkenborg die Wirksamkeit des Unterrichts ab, was Brommes Untersuchungen zu Mathematiklehrkräften zeigten, die auch auf den Politikunterricht übertragbar seien (vgl. ebd., 35). Ein weiteres, auch empirisch fundiertes, politikdidaktisches Modell professionellen Lehrer\_innenhandelns stammt von Weißeno, Weschenfelder und Oberle (vgl. im Folgenden 2013, 187ff.). Ihr „Modell professioneller Handlungskompetenz von Politiklehrer/-innen“ (ebd.) basiert auf mehreren überregional durchgeführten quantitativen Studien mit Politikstudierenden, Politikreferendaren und Politiklehrkräften (2013, 188). Auf einige Ergebnisse dieses Forschungsprojekts werde ich im Schlussteil dieser Arbeit näher eingehen, im Zusammenhang mit meinen eigenen Untersuchungsergebnissen. Zunächst soll jedoch das zugrundeliegende Kompetenzmodell vorgestellt werden, durch das ich zu den Untersuchungskategorien für meine Interviewstudie angeregt wurde.

Dieses Modell von Weißeno et al. 2013 erfasst Professionalität von Politiklehrer\_innen anhand von drei zentralen Kompetenzdimensionen: Professionswissen, Überzeugungen und motivationale Orientierungen (vgl. ebd., 189).



Quelle: Weißeno et al. 2013, 189.

Wie auch die vorstehende Abbildung zeigt, werden diese drei Professionalitätsdimensionen jeweils noch in weitere Teilkompetenzen untergliedert, so wird etwa hinsichtlich der Dimension Professionswissen zwischen Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen unterschieden (vgl. hierzu und zum Folgenden ebd., 189f.). Eine zweite zentrale Kategorie neben dem Professionswissen stellen die Überzeugungen

(„beliefs“) dar, worunter sowohl epistemologische, als auch lehr-/lernbezogene sowie schul- und professionstheoretische Überzeugungen subsumiert werden. Die dritte Professionalitätsdimension bilden die motivationalen Orientierungen, denen die Selbstbilder einer Lehrkraft, das politische Interesse und die Berufswahlmotivation zugeordnet werden. Zwischen den beschriebenen drei zentralen Kompetenzdimensionen und ihren jeweiligen Teilkomponenten bestehen laut Weißeno et al. vielfältige Wechselwirkungen (vgl. 2013, 189f.). Die Nähe dieses politikdidaktischen Professionalitätsmodells zu pädagogisch-psychologischen Kompetenzmodellen ist unverkennbar. Entsprechende Bezugnahmen finden sich etwa bei der Kompetenzdimension Professionswissen, die in Anlehnung an Bromme und Shulman in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und fachunspezifisches pädagogisches Wissen untergliedert wird (vgl. ebd., 190; Weißeno 2012, 132). Durch die grundlegende Unterteilung in drei zentrale Kompetenzbereiche knüpfen Weißeno et al. außerdem an das Professionalitätsmodell von Baumert und Kunter an. Professionelle Handlungskompetenz wird dort als Zusammenspiel aus spezifischem deklarativem und prozeduralem Wissen, professionellen Werten, subjektiven Theorien und normativen Überzeugungen, sowie motivationalen Orientierungen und metakognitiven Fähigkeiten konzipiert (vgl. 2006, 481f.). Anhand dieser unterschiedlichen Aspekte professionellen Handelns, die Weißeno et al. deutlich machen, half mir deren Modell dabei, den Untersuchungsgegenstand zu strukturieren und zu konkretisieren, ohne dass ich mich vollständig daran orientierte. Als wichtige Kategorien und zugleich Grobstruktur des Interviewleitfadens kristallisierten sich auf dieser Basis folgende Themenbereiche heraus:<sup>2</sup>

- Vorstellungen der Politikstudierenden zu schulischer politischer Bildung: Charakteristika der fachdidaktischen, lehr-/lernbezogenen und pädagogischen Überzeugungen
- Vorstellungen zum Stellenwert verschiedener Dimensionen professionellen Handelns wie Fachinteresse, Fachwissen, fachdidaktische und pädagogische Fähigkeiten
- Einschätzungen des eigenen Fachinteresses sowie der Kompetenzentwicklung während des Studiums
- Berufswahlmotive und Vorstellungen zum Kompetenzerwerb nach dem Studium

---

<sup>2</sup> Die konkreten Fragen zu den einzelnen Themenbereichen sind im Leitfaden nachlesbar, der im Anhang dieser Arbeit dokumentiert ist.

Dabei interessierten mich besonders die fachspezifischen schulpraktischen Erfahrungen der Politikstudierenden, die somit einen zentralen Bezugspunkt des Gesprächs bildeten.

## **2.2 Subjektive Theorien von Lehrkräften als Forschungsgegenstand**

Da die vorliegende Untersuchung auf die Erhebung subjektiver didaktischer und professionsbezogener Vorstellungen zielt, erscheint es notwendig zu klären, was unter subjektiven Konzepten und Theorien in Abgrenzung zu anderen Wissensformen verstanden wird.

Laut Beck und Krapp umschreibt der Begriff subjektive Theorie jenes Wissen, „das durch persönliche Erfahrung und praktische Belehrung“ (2006, 56) erworben wird, und auch als naives Wissen oder Weltwissen bezeichnet wird (vgl. hierzu und zum Folgenden ebd., 56f.). Im Unterschied zu wissenschaftlichen Theorien, die auf der Basis systematischer Forschung entwickelt und überprüft werden, entstehen subjektive Theorien meist unbewusst und infolge alltäglicher, praktischer Herausforderungen. Gemeinsam haben beide Wissensformen (subjektive und wissenschaftliche Theorien), dass sie einen Kausalzusammenhang zweier unabhängiger Sachverhalte konstatieren, eine Wenn-dann-Struktur. Aus der unbewussten Entstehung subjektiver Theorien resultiert laut Beck und Krapp, dass sie sich auf bewusster Ebene gar nicht leicht verändern lassen. Problematisch seien subjektive Theorien, wenn sie unkontrolliert verinnerlicht und handlungsleitend werden, wie im Fall fragwürdiger Erziehungsvorstellungen (vgl. ebd., 57). Dennoch könne man nicht grundsätzlich sagen, dass der Geltungsanspruch subjektiver Theorien geringer sei als intersubjektiv gewonnenes wissenschaftliches Wissen. In Bezug auf Lehr-/Lernprozesse bestehe die Herausforderung stattdessen darin, beide Wissensarten insoweit miteinander zu verknüpfen, dass wissenschaftliches Wissen in vorhandene subjektive Wissensstrukturen integriert wird (vgl. 2006, 57f.). Daher interessiert sich die bildungswissenschaftliche und die fachdidaktische Forschung verschiedener Schulfächer immer stärker für die Präkonzepte von Schüler\_innen, und daneben auch für die subjektiven Konzepte und Theorien von Lehrkräften. Laut Kindermann und Riegel können „sämtliche Akteur\_innen im Feld Schule als Träger\_innen subjektiver Theorien angesehen werden. Neben Eltern und Schüler\_innen stehen dabei besonders Lehrpersonen im Zentrum des Forschungsinteresses, sind sie doch mit Blick auf die schulischen Untersuchungsgegenstände professionell Handelnde und bringen eine spezifische Expertise mit.“ (2016, Abs. 1)

Insofern sind die subjektiven Theorien von praktizierenden und angehenden Politiklehrkräften auch für die politikdidaktische Unterrichts- und Professionalisierungsforschung von Interesse. Als geeignete Erhebungsmethode empfiehlt Lange diesbezüglich

das Konzept der Didaktischen Rekonstruktion (vgl. Lange 2007, 58). Dieser Ansatz, der auch für die vorliegende Untersuchung genutzt wurde, wird im Folgekapitel zur Forschungsmethodik noch näher erläutert. Zunächst soll im Zuge der begrifflichen Klärung noch zwischen subjektiven Konzepten und Theorien unterschieden werden. Letzterer Begriff bezeichnet eine hochkomplexe geistige Vorstellung, während die Bezeichnung subjektives Konzept für eine untergeordnete gedankliche Komplexitätsebene steht. Mit „Denkfigur“ (ebd., 59) werden wiederum verfestigte Konzepte beziehungsweise Verknüpfungen mehrerer Konzepte bezeichnet (vgl. ebd., 59f.). Die unterste Komplexitätsstufe geistiger Vorstellungen stellt nach der in der untenstehenden Abbildung dargestellten Systematik Begriffswissen dar.

<b>Gedankliche Dimension</b>	<b>Sprachliche Dimension</b>	<b>Referentielle Dimension</b>
Vorstellung	Zeichen	Referent
Theorie	Aussagengefüge, Abhandlung	Domäne
Denkfigur	Grundsatz	Aspekt
Konzept	Behauptung, Satz, Aussage	Sachverhalt, Fakt, Ereignis
Begriff	Terminus, (Fach-)Wort, Ausdruck; auch: Benennung, Bezeichnung	Objekt, Ding, Ereignis, aber auch: Vorstellung und Zeichen
	Eigenname	Individuum

Quelle: Lange 2007, 59 (in Anlehnung an Frerichs 1999)

Ein etwas anderes Klassifizierungssystem findet sich bei Kindermann und Riegel, die in Anlehnung an Groeben und Scheele drei Arten subjektiver Theorien unterscheiden: Theorien geringer, mittlerer und großer Reichweite (vgl. im Folgenden 2016, Abs. 4). Als Theorien geringer Reichweite gelten subjektive Vorstellungen, die sich auf konkrete Handlungsabläufe beziehen, während Theorien mittlerer und großer Reichweite darüber hinausgehen. Sie knüpfen an abstrakte Konzepte an und „zeichnen sich durch theoretische Konstrukte, Hypothesen und eine Argumentationsstruktur aus.“ (ebd.). Als Forschungsgegenstand sind subjektive Theorien für die Unterrichts- und Professionalisierungsforschung deshalb von Interesse, weil ihre empirische Erfassung den Vergleich und das In-Beziehung-Setzen mit wissenschaftlichen Fachkonzepten ermöglicht. Auf den in diesem Zusammenhang häufig verwendeten Ansatz der Didaktischen Rekonstruktion wird in Abschnitt 3.2.3 im Zusammenhang mit der Datenauswertung noch



ausführlicher eingegangen. Zunächst konzentriert sich das Folgekapitel 3, in dem das forschungsmethodische Vorgehen dargestellt wird, jedoch auf Aspekte der Datenerhebung.

### **3. Forschungsmethodisches Vorgehen**

#### **3.1 Datenerhebung**

Wie schon erwähnt, wurden die Daten der hier vorgestellten Untersuchung mittels leitfadengestützter Interviews erhoben. Nachfolgend schildere ich die Grundzüge dieser Befragungsart und die Gründe, die zur Auswahl dieses Erhebungsverfahrens führten.

##### **3.1.1 Die Methode Leitfadeninterview**

Die mündliche Befragung ist eine wichtige und häufig angewendete sozialwissenschaftliche Forschungsmethode, die als gezieltes Gespräch zwischen zwei oder mehr Personen beschrieben werden kann (vgl. Stadler-Elmer 2014, 177f.). Aufgrund ihres breiten Anwendungsspektrums bezeichnet Breakwell die Befragung als „ein praktisch unendlich flexibles Forschungsinstrument“ (2002, 239). Zumindest die Varianten stark strukturiertes und halbstrukturiertes Interview eignen sich sowohl für quantitativ als auch für qualitativ ausgerichtete Fragestellungen (vgl. Stadler-Elmer 2014, 181). Letztere Variante, das halbstrukturierte Leitfadeninterview, basiert auf vorab festgelegten Themen und einem Fragengerüst, das jedoch während des Interviews flexibel gehandhabt und an den Gesprächsverlauf angepasst wird. Somit stellt diese Interviewform laut Kromrey einen Mittelweg dar zwischen nicht standardisierten Formen der Befragung, wie etwa dem narrativen Interview, und vollstandardisierten Befragungsformen (vgl. 2002, 377). Alle diese Befragungsarten können Kromrey zufolge sowohl schriftlich als auch mündlich durchgeführt werden (vgl. ebd.); beide Varianten besitzen jeweils unterschiedliche Vor- und Nachteile. So besteht der Vorteil einer schriftlichen Befragung, die postalisch oder über das Internet organisiert wird, etwa in der stärkeren Anonymität, die sich wiederum günstig auf die Ehrlichkeit der Antworten auswirken kann (vgl. hierzu und zum Folgenden Bortz und Döring 2005, 237). Ein Nachteil wiederum ist die häufig geringe Rücklaufquote bei schriftlichen Befragungen, sowie die Unmöglichkeit, Nachfragen und Verständnisfragen zu stellen. Gerade der letztere Aspekt der Sicherung des gegenseitigen Verständnisses, und die Möglichkeit, auf neue, vorher nicht bedachte Inhalte zu reagieren, kann nur durch eine persönliche Begegnung realisiert werden (vgl. ebd.). Vor allem aufgrund dieses Aspekts entschied ich mich statt für eine schriftliche für eine mündliche Befragung. Für die Befragungsvariante des halbstrukturierten Interviews wiederum sprach,

dass dieses im Vergleich zum wenig strukturierten, offenen Interview als weniger zeitaufwändig in Durchführung und Auswertung gilt, wodurch es eher möglich ist, eine größere Anzahl an Personen zu befragen (vgl. Stadler-Elmer 2014, 181). Im Vergleich zur stark strukturierten Befragung hingegen, die noch rascher ausgewertet werden kann, fällt die Anzahl der Befragungspersonen beim halbstrukturierten Gespräch deutlich geringer aus. Jedoch besitzen vollstandardisierte Befragungen laut Stadler-Elmer den Nachteil oberflächlicher Bearbeitung, während das halbstrukturierte Interview tiefergehende Antworten und Begründungen ermöglicht, sowie in gewissem Umfang auch narrative Gesprächsteile (vgl. ebd., 182). Dies erschien mir als wichtiger Aspekt und meinem Forschungsgegenstand am ehesten angemessen, da neben Informationen und Inhalten auch Überzeugungen erhoben werden sollten, wofür sich laut Helfferich insbesondere qualitative Verfahren eignen (vgl. 2011, 168). Zur Erhebung subjektiver Vorstellungen empfiehlt sie teilstrukturierte Interviews, die „so offen und monologisch wie möglich, und so strukturiert und dialogisch wie nötig“ (ebd. 169) gestaltet werden. Ähnlich äußert sich auch Gropengießer, der zur Erhebung subjektiver Vorstellungen ebenfalls Leitfadeninterviews empfiehlt (vgl. hierzu und zum Folgenden 2008, 175), welche es ermöglichen, „subjektive Denkstrukturen zu einem Thema in ihrer Komplexität zu erheben, und zwar mit dialogischer Kommunikationsstruktur und unterschiedlichen Interventionsmodi“ (ebd.). Im Zusammenhang mit dem in Abschnitt 3.2.3 dargestellten Forschungsrahmen der Didaktischen Rekonstruktion gelten Leitfadeninterviews daher als die Methode der Wahl (vgl. ebd.).

### **3.1.2 Auswahl und Rekrutierung der Befragungspersonen**

Wie schon erwähnt, zielte meine Untersuchung auf die Erfassung der Vorstellungen von Politikstudierenden zu schulischer politischer Bildung und den Aufgaben der Politiklehrkraft. Dabei galt neben dem in formalen Vermittlungszusammenhängen erworbenem Wissen mein besonderes Interesse den praktischen Erfahrungen der Studierenden mit Politikunterricht und den daraus resultierenden Vorstellungen. Aus diesem Grund erschien es mir sinnvoll, speziell fortgeschrittene Politikstudierende zu befragen, die bereits alle studienbegleitenden Schulpraktika absolviert haben, einschließlich des speziell auf das Unterrichtsfach Politik bezogenen Praktikums. Ich entschied mich deshalb, Examenskandidat\_innen zu befragen, das heißt Politikstudierende, die ihr Studium in Kürze beenden und kurz vor dem Eintritt in die zweite Ausbildungsphase, das Referendariat, stehen. Um Kontakt mit dieser Zielgruppe

aufzunehmen, besuchte ich das Examenskolloquium eines mir bekannten Politikdozenten und stellte mich und mein Forschungsvorhaben dort vor. Ich bat diejenigen Studierenden, die sich vorstellen konnten, an der Befragung teilzunehmen, um ihre Kontaktdaten, und es meldeten sich zehn Interessenten. Als ich diejenigen einige Zeit später per Mail kontaktierte, reagierte jedoch weniger als die Hälfte der Personen auf diese Anfrage, sodass noch eine Nachfassaktion nötig wurde. Ich verschickte also noch eine weitere Gesprächseinladung mit Terminvorschlägen, in der ich auch eine kleine Belohnung für die Teilnahme in Aussicht stellte. Nach dieser Mail erklärte sich noch eine weitere Person bereit zur Teilnahme, es waren jedoch nach wie vor nur fünf Personen, die bereit waren, am Interview teilzunehmen und einem konkreten Termin zuzustimmen. Ich entschied mich daher, noch eine weitere Person aus meinem Bekanntenkreis hinzuzunehmen, die sich für mein Vorhaben interessierte und ebenfalls zur Gruppe der Politikstudierenden und Examenskandidat\_innen zählte, als wesentliche Teilnahmevoraussetzung. Damit erreichte ich die Mindestanzahl von sechs Gesprächen, die ich mir vorgenommen hatte, wovon eines als Probeinterview vorgesehen war, in dem ich den Leitfaden testen wollte. Schlussendlich gingen dann vier der sechs geführten Gespräche tatsächlich in die Auswertung ein; zum einen, weil das Probeinterview ohnehin nicht für die Auswertung vorgesehen war, und zum anderen, weil ich mich nach der Durchsicht der Transkripte gegen die Einbeziehung des fünften Falls entschied, von dem keine grundlegend neuen Erkenntnisse mehr zu erwarten waren. Diese Entscheidung erwies sich auch angesichts des verfügbaren Zeitrahmens, des relativ umfangreichen Fragenkatalogs und der zeitintensiven Auswertungsmethode als notwendig.

### **3.1.3 Konstruktion des Interviewleitfadens**

Nachfolgend äußere ich mich zu einigen Aspekten der Leitfadenkonstruktion und Fragenformulierung, an denen ich mich bei der Erstellung des Interviewleitfadens orientiert habe. Zu den grundlegenden Voraussetzungen der erfolgreichen Durchführung eines Interviews zählt Stadler-Elmer die Kooperationsbereitschaft der Befragten, die Aufrichtigkeit der Aussagen und eine gemeinsame Sprache der Teilnehmenden (vgl. 2014, 182 sowie auch Helfferich 2011, 180). Die Kooperationsbereitschaft war mit der Einwilligung in das Gespräch grundsätzlich gegeben und bei allen Interviewten während des gesamten Gesprächsverlaufs vorhanden. Die Ehrlichkeit der Antworten versuchte ich zu fördern, indem ich in den einleitenden Worten zum Interview explizit darum bat und auf die spätere Anonymisierung der Daten hinwies. Eine gewisse Herausforderung bestand

darin, die Interviewfragen angemessen zu formulieren, die zunächst so klangen, als richteten sie sich an Experten, weil ich mich anfänglich stark an den Kategorien und dem Sprachduktus der Fachliteratur orientiert hatte, mit der ich mich thematisch eingearbeitet hatte. Um an die Sprachgewohnheiten der Befragten anzuknüpfen überarbeitete ich deshalb die erste Version des Leitfadens in Richtung konkreterer Formulierungen und Alltagssprachlicher statt fachsprachlicher Wendungen.

Dieser finalen sprachlichen Überarbeitung des Gesprächsleitfadens gingen jedoch weitere Arbeitsschritte voraus. So begann der Prozess der Fragebogenentwicklung zunächst mit der theoretischen Einarbeitung in das Forschungsthema und der Identifikation der wichtigsten Themenbereiche, sowie der anschließenden Entwicklung der inhaltlichen Grobstruktur des Interviewleitfadens. Nachdem diese feststand, überlegte ich mir konkrete Fragen und suchte mit verschiedenen fachlich versierten Personen das Gespräch darüber. Die endgültige Version des Leitfadens enthielt dann eine geordnete Liste von Teilthemen zu den jeweiligen Oberthemen und neben obligatorischen Fragen auch einige Impulsfragen (vgl. hierzu und zum Folgenden Stadler-Elmer 2014, 185). Diese sollten optional eingesetzt werden, um bei zu dürftigen Antworten nachhaken zu können oder den Gesprächsfluss aufrechtzuerhalten.

Zur Ermöglichung von Offenheit (vgl. im Folgenden Helfferich 2011, 180f.) verzichtete ich weitgehend auf geschlossene Fragen, die den Gesprächsfluss hemmen und meist zu Ja/Nein-Antworten führen, und verwendete stattdessen offene, erzählgenerierende Fragen. Eine Ausnahme stellt die Frage nach der Verortung des eigenen politischen Interesses auf einer Zahlenskala dar, bei der es sich um eine geschlossene Frage handelte. Da ich annahm, dass die Antworten eher zu knapp als zu ausführlich ausfallen würden, überlegte ich mir wie schon erwähnt auch einige Aufrechterhaltungsfragen, und setzte spontan im Gespräch auch Suggestivfragen ein. Diese gelten zwar bei mündlichen Befragungen grundsätzlich als unerwünscht (vgl. hierzu und zum Folgenden Porst 2000, 54), weil sie die Antworten in Richtung der Erwartungen des/der Fragenden lenken, zur Aufrechterhaltung des Gesprächs sind sie laut Stadler-Elmer aber durchaus zulässig (vgl. 2014, 186).

Das bereits erwähnte Prinzip der Offenheit wiederum bedeutet, dass „dem Interviewten die Möglichkeit gegeben werden soll, seine Sicht der Dinge möglichst ungezwungen zu artikulieren“ (Fischer et al. 2017, 273). Es ist ein wesentliches Kennzeichen des problemzentrierten Interviews, welches einerseits auf vielfältige und umfangreiche Narrationen zielt, und andererseits auf eine gesprächsstrategische Problembeziehungsweise Gegenstandsfokussierung (vgl. ebd.). Kennzeichnend für diesen Ansatz

ist außerdem das Bestreben, das Gespräch möglichst auf Augenhöhe stattfinden zu lassen, anstelle hierarchischer Interaktions- und Kommunikationsstrukturen (vgl. Witzel 2000, Abs. 4). Auf diesen Aspekt der Interviewführung gehe ich später in Abschnitt 3.3 noch einmal ausführlicher ein.

In Bezug auf die Reihenfolge und Anordnung der Fragen orientierte ich mich an den nachfolgend dargestellten Empfehlungen Helfferichs (vgl. im Folgenden 2011, 180f.). Demnach sollten die Fragen im Leitfaden entsprechend dem natürlichen Erinnerungs- und Argumentationsfluss angeordnet werden und abrupte Sprünge und Themenwechsel vermieden werden. Stark erzählgenerierende Fragen sollten im Anfangsteil des Leitfadens untergebracht werden, weniger stimulierende Fragen im Schlussteil. Des Weiteren rät Helfferich zur unbedingten Berücksichtigung spontaner Erzählungen und vom Interviewten angebotener Zusatzinformationen, auch wenn die Äußerungen vom thematischen Rahmen des Leitfadens abweichen (vgl. ebd., 181). Für den Schlussteil des Leitfadens empfiehlt sie Fragen, die der Erzählperson eigene Schwerpunktsetzungen ermöglichen und zum Abschluss eine Frage, die einen Ausblick auf die Zukunft enthält. Grundsätzlich verhindere ein realistisches Fragenpensum ein gehetztes Abhaken und eine formal übersichtliche Gestaltung des Leitfadens ermögliche eine gute Handhabung (vgl. ebd.). Bei der Gestaltung des Leitfadens und der Gesprächsführung berücksichtigte ich neben den soeben genannten Aspekten außerdem Stadler-Elmers Hinweis (vgl. im Folgenden 2014, 187f.), den Gesprächseinstieg freundlich und anregend zu gestalten, und die antwortende Person grundsätzlich durch Blickkontakt sowie einen respektvollen und wertschätzenden Umgang zu unterstützen (vgl. etwa auch Porst 2000, 54). Ferner berücksichtigte ich Helfferichs Empfehlung, den Gesprächseinstieg für alle Befragten gleich zu gestalten, um die Vergleichbarkeit der Äußerungen zu erhöhen (vgl. 2011, 181). Vor dem Beginn des Interviews erhob ich außerdem mittels eines Kurzfragebogens einige soziodemographische und bildungsbiographische Hintergrunddaten, die mir in Bezug auf die Forschungsfrage wichtig erschienen. Auf die zentralen Untersuchungskategorien, die auch die inhaltliche Grobstruktur des Gesprächsleitfadens bildeten, bin ich im zweiten Kapitel bereits eingegangen. Details wie der Einleitungstext und die einzelnen Fragen und Impulse sind aus dem im Anhang im Original beigegefügt Leitfaden ersichtlich.

### **3.2 Datenaufbereitung und -auswertung**

Im Folgenden schildere ich, wie ich bei der Aufbereitung und Auswertung des Datenmaterials vorgegangen bin. Bei dem Versuch, aus dem Interviewmaterial möglichst

eindeutige Aussagen zu gewinnen, erwies sich die Mehrdeutigkeit von Sprache und Kommunikation als recht große Herausforderung. Stadler-Elmer, die dies als grundsätzliches Problem mündlicher Befragungen beschreibt (vgl. hierzu und zum Folgenden 2014, 191) weist deshalb darauf hin, dass der Umgang mit Sprachdaten besondere Sorgfalt erfordere sowie ein intensives Nachdenken über die Bedeutung von Aussagen.

Während strukturierte Interviews wie schriftliche Fragebögen ausgewertet werden, werden halbstrukturierte Befragungen, das von mir praktizierte Datenerhebungsverfahren, laut Stadler-Elmer meist inhaltsanalytisch ausgewertet. Das bedeutet, dass die Transkripte nach inhaltlichen Kriterien strukturiert werden und anschließend zusammengefasst werden (vgl. ebd.). Inhaltsanalytische Methoden stellen jedoch nur eine der drei Gruppen qualitativer Auswertungsverfahren dar, neben den hermeneutischen und den kodierenden Verfahren. Letztere umfassen methodische Ansätze wie etwa die Grounded Theory oder die Dokumentarische Analyse. Den inhaltsanalytischen Verfahren hingegen werden, nach einer Darstellung von Huber und Lehmann, zum Beispiel die Qualitative Inhaltsanalyse und die Narrationsanalyse zugeordnet (vgl. 2014, 233f.).

Eine Variante der Qualitativen Inhaltsanalyse stellt die von mir genutzte Didaktische Rekonstruktion nach Gropengießer dar, welche sich durch eine relativ kleinschrittige Datenaufbereitung und -auswertung auszeichnet. Dies bedeutet zwar einerseits einen erheblichen Aufwand, andererseits wird dadurch die notwendige intensive Auseinandersetzung mit dem Textmaterial gewährleistet (vgl. Stadler-Elmer 2014, 191). Der erste grundlegende Schritt im Prozess der Datenaufbereitung und -auswertung ist die Erstellung des Transkripts, die im Folgeabschnitt 3.2.1 thematisiert wird, indem das verwendete Transkriptionsverfahren vorgestellt wird. Anschließend werden in den sich anschließenden Unterkapiteln die weiteren Vorgehensweisen bei der Datenaufbereitung und -auswertung vorgestellt. Das Kapitel schließt mit einer Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens.

### **3.2.1 Das Transkriptionsverfahren**

Die Überführung der Audioaufnahme der Befragung in eine schriftliche Version, das sogenannte Transkript, ist die Grundlage für die weitere Aufbereitung und Auswertung der Daten. Die Verschriftlichung des mündlich Gesagten ermöglicht frei von Zeitdruck und aus einer zeitlichen Distanz heraus die genauere Analyse des Gesprächs (vgl. hierzu und zum Folgenden Stadler-Elmer 2014, 190). Außerdem können anhand des Transkripts auch

unbeteiligte Personen den Gesprächsverlauf nachvollziehen und das Interview gegebenenfalls auch auswerten, wodurch dem Gütekriterium der Reliabilität entsprochen wird. Welches der unterschiedlichen existierenden Regelsysteme beim Transkribieren angewendet wird, hängt von der jeweiligen Forschungsfrage ab.

Da es mein Ziel war, den Gesprächsinhalt mit einem vertretbaren zeitlichen Aufwand möglichst optimal wiederzugeben, erschien mir ein Transkriptionsverfahren passend, welches sich auf die Dokumentation der geäußerten Wörter beschränkt, und auf die Fixierung weiterer Lautäußerungen und paraverbaler Merkmale verzichtet. Ein Transkriptionssystem, welches diesen Kriterien entspricht, und auf das ich durch die Nutzung der Computersoftware F4 aufmerksam wurde, die ich zur Transkription verwendete, stammt von Kuckartz (vgl. im Folgenden 2008, 27.). Es beinhaltet eine Glättung der Sprache, mit dem Ziel der besseren Lesbarkeit des Gesprochenen, und legt den Fokus auf den Inhalt eines Redebeitrags. Eine modifizierte, erweiterte Version dieses Verfahrens findet sich bei Dresing und Pehl (vgl. im Folgenden 2013, 21ff.). Deren auf Kuckartz basierendes Regelsystem habe ich für die Niederschriften der Interviews genutzt und gebe nachfolgend die Regeln stichwortartig wieder:

- Es wird wörtlich transkribiert, statt lautsprachlich oder zusammenfassend.
- Dialektale Wendungen werden wenn möglich übersetzt (Bsp.: „nee“ wird zu „nein“; „ne“ zu „eine“ etc.).
- Der Sprachstil wird geglättet und Satzbaufehler korrigiert.
- Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert, syntaktische Fehler jedoch beibehalten.
- Wort- und Satzabbrüche und Stottern werden geglättet oder ausgelassen; Wortdoppelungen auch, es sei denn, sie werden als Stilmittel gebraucht.
- Vollständige Halbsätze werden aber erfasst und wie folgt markiert: /.
- Als Satzzeichen werden zur Erhöhung der Lesbarkeit vorzugsweise Punkte statt Kommas verwendet und Sinneinheiten möglichst beibehalten.
- Lange Redepausen werden festgehalten, da sie Aufschluss über die Gesprächssituation geben können, und wie folgt gekennzeichnet: (...).
- Auf die Notierung von Gesprächsfüllern wie etwa „äh“ wird weitgehend verzichtet.
- Verständnissignale desjenigen/derjenigen, der/die gerade nicht spricht, wie „mhm, aha, genau“ und ähnliche werden nicht erfasst; ausgenommen Antworten, die nur daraus bestehen.

- Wörter mit besonderer Betonung werden durch GROSSSCHREIBUNG hervorgehoben.
- Jeder Sprecherbeitrag erhält einen eigenen Absatz und mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken gesetzt; zwischen zwei Sprechern wird eine Leerzeile eingefügt.
- Überlappungen in den Äußerungen zweier Sprecher werden wie folgt gekennzeichnet: //.
- Unverstandene Wörter erhalten diese Kennzeichnung: (unv.), vermutete Wortlaute werden eingeklammert und mit einem Fragezeichen versehen.
- Das Kürzel „I:“ steht für die interviewende Person, das Kürzel „B:“ für die befragte Person.

### **3.2.2 Die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring**

Charakteristisch für inhaltsanalytische Forschungsperspektiven ist die Fokussierung auf „das Subjekt, seine Sichtweisen, Weltbilder und Handlungsmöglichkeiten“ (Huber und Lehmann 2014, 234). Insoweit besteht ein Unterschied zu kodierenden Verfahren, bei denen die Untersuchung sozialer Prozesse im Vordergrund steht, und zu hermeneutischen Verfahren, die auf die Rekonstruktion tiefer liegender Muster zielen. Zu den Gemeinsamkeiten dieser drei unterschiedlichen Forschungszugänge zählt die Ausrichtung am Prinzip der Offenheit (vgl. ebd.). Das bedeutet, es werden meist nicht oder gering standardisierte Daten genutzt: „Der Untersuchungsgegenstand wird kaum vorstrukturiert und die Methoden sollen so offen gestaltet werden, dass sie auch komplexe Gegenstände in ihrer Ganzheit sowie in ihrem natürlichen Kontext erfassen“ (Universität Augsburg 2016, o.S.). Dies trifft unter anderem für die Methode des leitfadengestützten, teilstandardisierten Interviews zu, das in dieser Untersuchung eingesetzte Datenerhebungsverfahren, welches meist mit einer inhaltsanalytischen Auswertung verbunden wird (vgl. Stadler-Elmer 2014, 191).

Die Qualitative Inhaltsanalyse, die in Deutschland maßgeblich von Philipp Mayring entwickelt wurde, inzwischen aber in verschiedenen Modifikationen vorliegt, gilt als „Mischform zwischen qualitativen und quantitativen Vorgehen“ (Huber und Lehmann 2014, 237). Ihr Vorgehen ist sehr systematisch, Daten werden eher klassifiziert, und anders als bei kodierenden oder hermeneutischen Verfahren wird weniger auf die Rekonstruktion tiefer liegender Sinnstrukturen abgezielt (vgl. hierzu und zum Folgenden ebd., 237f.). Die Qualitative Inhaltsanalyse wird insbesondere für Forschungsvorhaben empfohlen, deren



Gegenstand bereits von anderen bearbeitet wurde, weil dies die Kategorienfindung erleichtert. Nicht zuletzt aus diesem Grund erschien mir dieses Auswertungsverfahren für meine Zwecke geeignet, denn wie bereits in den theoretischen Vorüberlegungen anhand des politikdidaktischen Professionalitätsmodells von Weißeno et al. dargestellt wurde, existieren bereits theoretische Konzepte zum Forschungsgegenstand. Dadurch wurde es möglich, diesen vorab zu strukturieren, und auf deduktivem Weg Kategorien für die Erhebung und die Auswertung zu bilden (vgl. Huber und Lehmann 2014, 257f.).

Als Gütekriterien und zentrale Charakteristika der Qualitativen Inhaltsanalyse gelten die Einbettung der Daten in ein Kommunikationsmodell, die Stellung der Kategorien, das regelhafte Vorgehen sowie die Transparenz des Verfahrens (vgl. Mayring 2010, 116ff.). Unter dem ersten Kriterium, der Einordnung der Daten in ein Kommunikationsmodell, wird die Analyse der Entstehungssituation des Textmaterials verstanden, einschließlich der Informationen zu den Textproduzenten (vgl. Ramsenthaler 2013, 24). Hierauf wurde im Zusammenhang mit der Auswahl der Befragungspersonen bereits teilweise eingegangen, weitere Überlegungen dazu folgen in Abschnitt 3.3, „Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens“. Weiterhin wird diesem Kriterium durch die personenbezogenen Hintergrundinformationen im Einleitungsteil der Explikationen Rechnung getragen. Nach dem idealtypischen Verlauf der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. im Folgenden ebd., 26) beinhaltet diese insgesamt neun Arbeitsschritte:

1. Festlegung des Materials
2. Analyse der Entstehungssituation des Textes
3. Formale Charakteristika des Materials
4. Festlegung der Analyserichtung
5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung
6. Bestimmung der Analysetechniken
7. Definition der Analyseeinheiten
8. Analyseschritte Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung und Rücküberprüfung der Kategorien an Theorie und Material
9. Interpretation der Ergebnisse in Richtung Fragestellung

### **3.2.3 Die Didaktische Rekonstruktion nach Gropengießer**

Die im vorherigen Abschnitt unter Punkt acht aufgeführten typischen inhaltsanalytischen Analyseschritte Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. Ramsenthaler 2013, 26), finden sich auch in einer von Gropengießer entwickelten Variante der

Qualitativen Inhaltsanalyse wieder, die speziell für die Lehr-/Lernforschung entwickelt wurde und mit dem Ansatz der Didaktischen Rekonstruktion zusammenhängt (vgl. hierzu und zum Folgenden Gropengießer 2008, 172).

Wie schon an anderer Stelle dargestellt wurde, basiert dieses Modell auf der Annahme, dass es bei der Vermittlung fachlichen Wissens darauf ankommt, neben wissenschaftlichem Wissen auch die lebensweltlichen Erfahrungen von Lernenden und deren Alltagstheorien miteinzubeziehen (vgl. Kattmann et al. 1997, 3ff.). Subjektives, erfahrungsgeneriertes Wissen und wissenschaftliche Theorien werden als gleichwertige Quellen zur Wissenskonstruktion betrachtet, deren Verknüpfung erst nachhaltiges Lernen ermöglicht (vgl. Gropengießer 2008, 174). Daraus lassen sich drei wesentliche Forschungsaufgaben ableiten: Die empirische Erfassung der Vorstellungen von Lernenden, die Erfassung fachwissenschaftlicher Theorien, und das In-Beziehung-Setzen von subjektiven Vorstellungen und Fachkonzepten (vgl. hierzu und zum Folgenden Lange 2007, 63f.). Das übergeordnete Ziel eines solchen Vorgehens besteht darin, didaktische Folgerungen und Strukturierungsvorschläge für die Stoffvermittlung zu entwickeln, in der Annahme, dass Vermittlungsarbeit leichter und effektiver wird, wenn Präkonzepte von Lernenden mit berücksichtigt werden.

Zwar diene der Forschungsansatz der Didaktischen Rekonstruktion zunächst primär zur Erforschung von Schüler\_innenvorstellungen, wird aber zunehmend auch zur Erfassung der subjektiven und alltagsweltlichen Konzepte und Theorien von Lehrkräften verwendet (für Beispiele aus dem Bereich der politikdidaktischen Professionalisierungsforschung vgl. etwa Klee 2008, 20ff. oder Fischer et al. 2017, 274). Daher erschien mir dieser Ansatz und das darauf fußende Auswertungsverfahren Gropengießers auch geeignet für mein Vorhaben, die Erfassung der professionsbezogenen und didaktischen Vorstellungen angehender Politiklehrkräfte. Auf welche Weise die entsprechenden Daten erhoben und dokumentiert wurden, habe ich bereits dargestellt. Wie ich im Weiteren vorgegangen bin, schildere ich nun anhand der einzelnen Arbeitsschritte, die die inhaltsanalytische Auswertung nach Gropengießer beinhaltet. Dieses Verfahren lässt sich grob in drei zentrale Techniken unterteilen: die Datenaufbereitung, die Datenauswertung und die abschließende Strukturierung. Diese drei zentralen Arbeitsschritte beinhalten wiederum jeweils mehrere unterschiedliche Arbeitsgänge, welche die Abbildung auf der Folgeseite veranschaulicht.

<b>Tabelle 1: Vorgehensweise bei der Qualitativen Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung.</b>		
<b>Technik</b>	<b>Einzel Schritte des Vorgehens</b>	<b>Ergebnis</b>
Aufbereitung	Selegieren relevanter Äußerungen	Transkripte relevanter Äußerungen der Interviewpartner
	Wortprotokollierung	
	Kommentierung	
	Selegieren Bedeutung tragender Aussagen	Redigierte Aussagen
	Auslassen von Redundanzen und Füllsätzen	
	Transformieren in eigenständige Aussagen des Interviewpartners	
	Paraphrasieren	
Auswertung	Thematisches Ordnen der redigierten Aussagen	Geordnete Aussagen
	Kohärenzprüfung und Identifizieren von Widersprüchen	
	Bündeln bedeutungsgleicher Aussagen	
	Sequenzierung	
	Charakteristika des Verständnisses erschließen	Explikation
	Sprachliche Aspekte auslegen	
	Quellen der Vorstellungen scheiden	
	Brüche und bestehende Probleme identifizieren	
	Konzepte herauspräparieren und formulieren	Einzelstrukturierung in Konzepten
Strukturierung	Verallgemeinerung der Einzelstrukturierung durch Kategorienbildung	Denkfiguren mit Konzepten zur Identifizierung und Klassifizierung von Vorstellungen
	Zusammenstellen der Kategorien von Vorstellungen zu Denkstrukturen	

Quelle: Gropengießer 2008, 176

Den ersten Teilschritt der Datenaufbereitung stellt bei Gropengießers Variante der Qualitativen Inhaltsanalyse, deren Ablauf die Abbildung auf der vorherigen Seite veranschaulicht, das Transkribieren dar. Auf diesen Vorgang bin ich in Abschnitt 3.2.1 bereits ausführlich eingegangen. Insofern ist hierzu nur noch zu sagen, dass ich an diesem Punkt geringfügig von der von Gropengießer empfohlenen Vorgehensweise abgewichen bin, der lediglich selektives Transkribieren vorschlägt (vgl. 2008, 176f.). Dagegen habe ich sämtliche Äußerungen der Befragten verschriftlicht, um einen besseren Überblick über den gesamten Gesprächsinhalt zu erhalten. Nur die sich wiederholenden, nicht inhaltstragenden Gesprächspassagen, wie die Einleitung des Gesprächs, wurden ausgespart und nur einmal beispielhaft verschriftet.

Im Anschluss an die Transkription besteht der zweite Teil der Aufbereitung darin, die verschrifteten Interviews auf spezifische Weise inhaltlich und sprachlich zu überarbeiten, das sogenannte Redigieren (vgl. Gropengießer 2008, 178). Diese Überarbeitung hat zum Ziel, die Zugänglichkeit der Aussagen zu erhöhen. Dazu gehört erstens, dass relevante von irrelevanten Informationen getrennt werden, indem bedeutungstragende Passagen, die in Bezug auf die Fragestellung relevant erscheinen, herausgefiltert werden. Nebensächliche Aussagen werden entsprechend gestrichen. Hierfür war es nötig, sich ausgiebig mit den einzelnen Transkripten zu beschäftigen und manuell Hervorhebungen, farbliche Markierungen und Streichungen vorzunehmen. Zum Redigieren gehört neben der inhaltlichen Überarbeitung zweitens auch eine sprachliche Überarbeitung: Redundanzen sowie Füllwörter und –sätze werden entfernt und Wortvariationen, Präzisierungen und Selbstkorrekturen der Befragten in Klammern gesetzt. Diese und weitere Bearbeitungen des Transkripts sollen bewirken, „dass sich die redigierten Aussagen pointierter lesen lassen (...) und an Deutlichkeit und Klarheit gewinnen“ (ebd., 179). Allerdings muss man sich bewusst sein, dass sie bereits eine Form der Interpretation darstellen. Als Vorteil dieser Prozedur, neben der Erhöhung der Zugänglichkeit der Aussagen, gilt die dadurch hervorgerufene intensive Beschäftigung mit dem Text. Durch das bei der Überarbeitung nötige genaue Lesen und eventuelle Nachhören bestimmter Interviewpassagen beginnt bereits der Verstehensprozess (vgl. ebd., 180). Neben der inhaltlichen Selektion und der sprachlichen Straffung des Textes gehört zum Redigieren drittens die Umwandlung des Dialogs in eigenständige (monologische) Aussagen. Dies dient dazu, sowohl den Gesprächskontext zu berücksichtigen und aufzunehmen, als auch die Aussagen der/des Befragten zu isolieren (vgl. ebd., 179). Als letzter, vierter Schritt des Redigierens erfolgt das Paraphrasieren, womit die Beseitigung sprachlicher Unebenheiten gemeint ist. Indem Kennzeichen der mündlichen Kommunikation im Transkript, wie grammatikalisch falsche Sätze, geglättet oder ergänzt werden, soll der Text besser lesbar gemacht werden. Nach diesem relativ aufwendigen Datenaufbereitungsverfahren, welches durch das Herausfiltern inhaltlich zentraler Passagen schon zu gewissen Interpretationen führt, beginnt die eigentliche Auswertung. Sie beinhaltet drei Arbeitsschritte: das Ordnen der Aussagen, die Explikation und die Einzelstrukturierung (vgl. hierzu und zum Folgenden Gropengießer 2008, 180ff.).

Der erstgenannte Arbeitsgang beinhaltet das Sortieren und Bündeln inhaltlich relevanter Aussagen zu Themenkomplexen, welche jeweils mit einer prägnanten Titelzeile versehen werden, die den Inhalt illustriert. Da in diesen Themenkomplexen verschiedene Abschnitte

eines Transkripts zusammengefügt werden, jedoch unter Beibehaltung einzelner Argumentationsketten, wird deren jeweilige Herkunft durch Zeilennummern belegt. Als Ergebnis entstehen für jedes Interview die thematisch gruppierten und redigierten Aussagen, die alle im Anhang dieser Arbeit dokumentiert sind.

Auf der Basis dieser sprachlich überarbeiteten und thematisch geordneten Daten erfolgt der zweite Auswertungsschritt, die Explikation (vgl. im Folgenden Klee 2008, 136f.). Damit wird die interpretative Erschließung der erhobenen Daten bezeichnet, in diesem Fall die Deutung der didaktischen und professionsbezogenen Vorstellungen der Interviewten. Orientiert an den zentralen Untersuchungskategorien werden die entsprechenden Aussagen im Rahmen der Explikation auf „charakteristische Merkmale, sprachliche Aspekte sowie Brüche, Tendenzen und bestehende Probleme“ (ebd., 136) untersucht. Neben der Auslegung sprachlicher Besonderheiten und der Identifikation inhaltlicher Brüche oder Probleme wird ferner versucht, individuelle Interessen herauszuarbeiten (vgl. Gropengießer 2008, 182). Dazu werden ausgewählte Aussagen der Befragten nah an deren Sprachduktus paraphrasiert, oder wörtliche Zitate aus dem Transkript herangezogen und interpretiert, jeweils belegt durch die entsprechende Zeilennummer (vgl. Klee 2008, 136). Die vorab erstellten geordneten Aussagen dienen hierbei als strukturelle Vorlage und werden während der Explikation „sprachlich ausgedeutet und fokussiert“ (ebd.). Dabei wird zum einen textimmanent nach interpretatorisch hilfreichen Zusatzinformationen zu bestimmten Aussagen gesucht, die sogenannte enge Kontextanalyse (vgl. hierzu und zum Folgenden Huber und Lehmann 2014, 260). Zum anderen werden zusätzliche, über den Urtext hinausgehende Informationen mit einbezogen, wie etwa die mittels des Fragebogens erhobenen Daten zur Bildungsbiographie der einzelnen Befragten. Außerdem vergewisserte ich mich bezüglich des richtigen Verständnisses bestimmter Aussagen immer wieder in den Transkripten. Indem die geordneten Aussagen so ein weiteres Mal mit dem gesamten Interview in Beziehung gesetzt werden, werden sie laut Klee gleichzeitig auf ihre inhaltliche Validität überprüft (vgl. 2008, 136).

Zusätzlich zur interpretativen Auslegung der erhobenen subjektiven Vorstellungen, stellte ich diesen in der Explikation außerdem wissenschaftliche Konzepte als Vergleichsfolie gegenüber, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jeweiligen Sichtweisen herauszustellen. Hierbei bin ich von Gropengießer Auswertungsverfahren insoweit geringfügig abgewichen, dass ich diese Gegenüberstellung vorgezogen habe, die ansonsten den letzten Auswertungsschritt darstellt (vgl. 2008, 184f.).

Bei mir beinhaltet der letzte Schritt der Auswertung stattdessen einen Vergleich der Ergebnisse aller Einzelfallanalysen. Diese Gesamtschau basiert im Wesentlichen auf den Konzepten, in denen die Ergebnisse der Explikationen am Schluss jeder Fallanalyse zusammengefasst wurden, was als Einzelstrukturierung bezeichnet wird (vgl. ebd., 182). Zur Benennung dieser zusammenfassenden Konzepte habe ich Fachbegriffe genutzt, und mich bei der Benennung und thematischen Untergliederung der Konzepte ansonsten an den zentralen Untersuchungskategorien orientiert. (Dasselbe gilt für die Explikationen.)

### **3.3 Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens**

Jede Gesprächssituation und somit auch jedes qualitative Interview ist durch eine spezifische Rollenkonfiguration mit Folgen für das Kommunikations- und Interaktionsverhalten der Gesprächspartner gekennzeichnet. Da sich die jeweilige Konstellation auf den Verlauf des Interviews und die Auskunftsbereitschaft der Befragten auswirkt, empfiehlt Helfferich, die Interviewsituation diesbezüglich zu reflektieren (vgl. hierzu und zum Folgenden 2011, 165). Zu klären sei etwa, ob sich die beteiligten Personen als ebenbürtige Gesprächspartner begegnen oder ob eine Hierarchie zwischen ihnen besteht. Letztere kann zum Beispiel aus Wissens- und Interessensunterschieden resultieren, die häufig Gespräche zwischen Experten und Laien kennzeichnet, eine typische Konstellation in wissenschaftlichen Interviews (vgl. Stadler-Elmer 2014, 179). Daneben können weitere Faktoren, wie das Alter oder das Geschlecht der beteiligten Personen, durch implizite Kompetenzzuschreibungen die Interaktion beeinflussen, die daher laut Helfferich ebenfalls mitbedacht werden sollten (vgl. 2011, 165).

Während der Gespräche, die ich führte, spielten solche Interessens- oder sonstige Hierarchien nach meinem Eindruck keine große Rolle. Nicht nur ich selbst besaß ein ausgeprägtes Interesse am Befragungsthema, sondern auch meine Gesprächspartner\_innen schienen alle sehr interessiert daran zu sein. Einige erkundigten sich auch, ob sie später etwas über die Ergebnisse erfahren könnten, was ich ihnen zusicherte. Insofern war kein großes Interessengefälle feststellbar, wenn dann gewisse Wissensunterschiede, die sich jedoch nicht so stark auswirkten, da ich mich diesbezüglich um weitgehende Zurückhaltung bemühte. Jedoch gelang es mir leider nicht immer, auf Kommentierungen der Aussagen der Befragten zu verzichten. Zwar war dies manchmal auch förderlich für den Fortgang des Gesprächs, hin und wieder brachte ich mich aber stärker in das Gespräch ein, als es nötig gewesen wäre. Insofern hätte ich mich rückblickend an manchen Stellen gerne defensiver verhalten und würde diesen Aspekt der Gesprächsführung bei künftigen

Interviews noch stärker beachten. Da ich mich meinen Gesprächspartner\_innen als Kommilitonin vorstellte und kein großer Altersunterschied zwischen uns bestand, spielten Hierarchien auch auf dieser Ebene keine Rolle. Zu einer offenen und unbefangenen Gesprächssituation versuchte ich zudem durch einen freundlichen und lockeren Kommunikationsstil beizutragen, was insoweit Wirkung zeigte, dass sich alle Befragten sehr auskunftsfreudig zeigten. Diese bewusste Gestaltung des Kommunikationsprozesses bezeichnet Witzel als Prozessorientierung, die eine der Grundpositionen des problemorientierten Interviews darstellt, neben der Gegenstands- und der Problemorientierung (vgl. 2000, Abs. 4). Insgesamt empfand ich die Interviews als einen für beide Seiten bereichernden Austausch, da sie mir selbst wichtige Informationen verschafften, und gleichzeitig den Befragten ermöglichten, ihre Vorstellungen von schulischer politischer Bildung zu reflektieren. Da die Gespräche wie schon erwähnt recht ungezwungen verliefen, ist anzunehmen, dass die Interviewten sich trotz der grundsätzlich künstlichen Gesprächssituation relativ authentisch geäußert haben, was hinsichtlich der Glaubwürdigkeit der Ergebnisse positiv zu werten ist.

Weitere Quellen möglicher Verfälschungen von empirischen Forschungsergebnissen sind Selektionseffekte und sozial erwünschtes Antwortverhalten. Letzteres ist laut Wagner und Zick im Bereich der politischen Einstellungsforschung sehr verbreitet (vgl. hierzu und zum Folgenden 1995, 44f.). Im Hinblick auf Selektionseffekte wiederum könnte in Bezug auf die vorliegende Befragung vermutet werden, dass sich lediglich besonders engagierte Politikstudierende freiwillig für das Interview gemeldet haben und dadurch einseitige Ergebnisse erzielt wurden. Da es jedoch ohnehin nicht das Ziel meiner Studie war, verallgemeinerbare Aussagen zu erzielen oder Häufigkeitsangaben vorzunehmen, spielte dieser Effekt meines Erachtens keine große Rolle. Zudem zeigen die Ergebnisse, dass es sich bei den Befragten keineswegs um eine in Bezug auf politisches Interesse und andere Faktoren homogene Gruppe handelt. Sozial erwünschtes Antwortverhalten wiederum, welches etwa bei Fragen zu politischen Orientierungen auftritt, und sich dadurch äußert, dass die Befragten im Sinne der antizipierten Erwartungen der interviewenden Person antworten, spielte aus meiner Sicht ebenfalls keine Rolle. Da nicht nach „heiklen“ Themen wie politischen Einstellungen gefragt wurde, und die Gespräche zudem in einem zwanglosen und anonymen Rahmen stattfanden, wurden meines Erachtens relativ authentische und glaubwürdige Aussagen erzielt. Hinsichtlich der Validität der Aussagen stellte es sich aber als gewisses Problem dar, dass hin und wieder unklar war, ob die Interviewten keine Vorstellungen zu bestimmten abgefragten Themen besitzen, wenn sie

sich dazu nicht äußerten, oder ob dieses Wissen nur nicht spontan verfügbar war. Dasselbe gilt auch für Deutungsunsicherheiten anderer Art, die bei der Interpretation jeglicher sprachlicher Äußerungen auftreten, und insofern auch bei der Erschließung meiner Interviewdaten eine Rolle spielten. Klärung hätten hier nur spezielle Validierungsverfahren gebracht, wie sie manche Forschungsansätze vorsehen (vgl. Mayring 2010, 120). Dazu zählt etwa die kommunikative Validierung durch erneuten Kontakt mit den Befragten, wie zum Beispiel die im Zusammenhang mit Didaktischer Rekonstruktion empfohlene Struktur-Lege-Technik (vgl. Kindermann und Riegel 2016, Abs. 5f.). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wäre ein solches Vorgehen aus zeitlichen Gründen nicht realisierbar gewesen. Allerdings wirkte sich das relativ kleinschrittige und somit aufwendige Verfahren der Datenaufbereitung und –auswertung in dieser Hinsicht positiv aus, da es zu einer intensiven Beschäftigung mit dem Datenmaterial führte, welche die Wahrscheinlichkeit zutreffender Deutungen erhöht. Außerdem verringerten sich dadurch aus meiner Sicht auch Effekte selektiver Wahrnehmung, also die Schwierigkeit, sich bei der Interpretation der Daten nicht unbewusst von eigenen Vorannahmen oder Präferenzen leiten zu lassen, was ich teilweise auch bei mir selbst beobachtete.

Eine Grenze der vorliegenden Untersuchung zeigt sich aus meiner Sicht auch in der begrenzten Aussagekraft beziehungsweise Belastbarkeit der Ergebnisse, die sich aus der Stichprobenzusammensetzung und der Anzahl der untersuchten Fälle ergibt. Da der Zugang zum Feld zeitlichen und organisatorischen Beschränkungen unterlag, war es nur sehr begrenzt möglich, die Untersuchungsgruppe iterativ, das heißt schrittweise, und orientiert an Kriterien wie theoretische Sättigung und minimale oder maximale Kontrastierung zu entwickeln, wie es ansonsten häufig bei qualitativer Forschung üblich ist (vgl. hierzu und zum Folgenden Huber und Lehmann 2004, 235; Akremi 2014, 265ff.). Insofern handelt es sich bei den untersuchten Fällen um eine Gelegenheitsstichprobe ohne Anspruch auf Repräsentativität. Hinzu kommt die geringe Fallzahl, die aus meiner Sicht ebenfalls kaum Verallgemeinerungen zulässt; auch wenn die Anzahl der untersuchten Fälle nicht das ausschlaggebende Kriterium im Rahmen qualitativer Forschung ist, die anders als quantitative Untersuchungen nicht auf statistische Repräsentativität zielt, sondern auf psychologische oder konzeptuelle Repräsentativität (vgl. Strübing 2003, 154f.). Um letztere zu erzielen, wäre es meines Erachtens jedoch notwendig gewesen, Befragungspersonen mit unterschiedlichen politischen Orientierungen zu rekrutieren, da anzunehmen ist, dass sich diese auf die individuellen Vorstellungen von schulischer politischer Bildung auswirken. Dies hätte jedoch eine gesonderte Vorabbefragung



erfordert, die im verfügbaren Zeitrahmen nicht realisierbar war. Aus diesen Gründen muss von einer sehr eingeschränkten Belastbarkeit der Ergebnisse ausgegangen werden, die insofern eher als ein exploratives Vorhaben zu sehen ist, dessen Befunde im Rahmen weiterer Forschungen noch konkretisiert und quantifiziert werden müssten.

Hinsichtlich alternativer Vorgehensweisen stelle ich rückblickend fest, dass womöglich eine stärkere thematische Fokussierung und Begrenzung auf einzelne Aspekte didaktischer oder professionsbezogener Vorstellungen sinnvoll gewesen wäre, anstelle der sehr breit angelegten Fragestellung. So hätte man zum Beispiel einzelne Aspekte der didaktischen Überzeugungen stärker fokussieren können, wie etwa die Konzepte zu politischer Urteilsbildung oder das Demokratieverständnis der Befragten. Dadurch hätte man eventuell noch tiefergehende Informationen zu einzelnen Aspekten gewinnen können und die Auswertung des Datenmaterials wäre dadurch erleichtert worden, was auch die Einbeziehung einer größeren Anzahl an Fällen ermöglicht hätte.

#### **4. Ergebnisse**

Wie schon im vorherigen Kapitel dargestellt wurde, besteht das Kernanliegen der Didaktischen Reduktion darin, durch die Erhebung alltäglichen Wissens und die Referenz auf fachwissenschaftliche Vergleichshorizonte Ähnlichkeits- und Differenzrelationen zwischen diesen zwei Vorstellungsbereichen herauszustellen, um sie für Vermittlungsprozesse fruchtbar zu machen (vgl. Kölbl 2004, 221). Daher werden im Zuge der nun folgenden Einzelfallanalysen den didaktischen und professionsbezogenen Vorstellungen der Politikstudierenden zusätzlich wissenschaftliche Fachkonzepte als Vergleichsfolie gegenübergestellt. Dabei wurden die einzelnen Fälle so angeordnet, dass die Komplexität beziehungsweise Differenziertheit der Vorstellungen nach und nach zunimmt.

##### **4.1 Interview BRIT**

BRIT ist zum Zeitpunkt des Gesprächs 27 Jahre alt<sup>3</sup> und befindet sich im elften Fachsemester. Sie studiert Lehramt für Haupt-, Werkreal- und Realschule mit den Fächern Politik, Deutsch und Alltagskultur/Gesundheit. Vor der Aufnahme des Lehramtsstudiums hat sie im Zusammenhang mit dem Erwerb der Fachhochschulreife den Abschluss der Assistentin im Pflege- und Gesundheitswesen erlangt, ihre Hochschulzugangsberechtigung hat sie auf dem Zweiten Bildungsweg erworben. Sie hat alle im Studium vorgesehenen

---

<sup>3</sup> Die nachfolgend wiedergegebenen bildungsbiographischen Hintergrundinformationen wurden mittels eines Kurzfragebogens erhoben, der den Befragten vor Beginn des Interviews ausgehändigt wurde (siehe Anhang).

Praktika, das Orientierungspraktikum, das halbjährige Integrierte Semesterpraktikum<sup>4</sup> und das Professionalisierungspraktikum, absolviert. Darüber hinaus gibt sie an, unabhängig vom Studium drei weitere mehrwöchige Praktika absolviert zu haben (Steinmetzbetrieb, Kindergarten, Schule für körperlich und geistig beeinträchtigte Kinder und Jugendliche), von denen somit zwei einen Bezug zum anvisierten Berufsfeld aufweisen. Zudem arbeitet BRIT nach eigener Angabe seit drei Jahren als Hausaufgabenbetreuerin im Primarbereich und seit acht Jahren gelegentlich als Betreuerin von Ferienfreizeiten.

#### **4.1.1 Explikation und Vergleich mit Fachkonzepten**

##### **Didaktische Vorstellungen**

Auf die Frage nach den zentralen Aufgaben einer Politiklehrkraft, mit der jedes Interview eingeleitet wird, antwortet BRIT wie folgt:

„Also Demokratieerziehung und (...) Fähigkeit reflektiert über politische Bilder, die wir haben, erstmal in unserer näheren Umgebung, und dann vielleicht auch im weiteren Begriff, da reflektiert sich Gedanken drüber zu machen.“ (38-41)

Ohne näher auszuführen, was sie darunter versteht, benennt BRIT Demokratieerziehung<sup>5</sup> als zentrale Aufgabe des politischen Unterrichts, sowie die Förderung von politischer Reflexionsfähigkeit, im Sinne des reflektierten Nachdenkens über individuelle „politische Bilder“ (ebd.). Entsprechend einer konstruktivistischen Sichtweise scheint BRIT davon auszugehen, dass Individuen die politische Realität unterschiedlich wahrnehmen und leitet daraus die Aufgabe des Politikunterrichts ab, Schüler\_innen für diese Subjektivität der Wahrnehmung zu sensibilisieren (vgl. ebd.).

Diese Annahme BRITs deckt sich mit fachdidaktischen Vorstellungen, wie sie etwa Gagel formuliert. Dieser bezeichnet die Einsicht in die Relativität beziehungsweise prinzipielle Fehlbarkeit des eigenen Standpunktes und die Offenheit gegenüber anderen Wahrnehmungen als konstitutiv für politische Lernprozesse. Absolutheitsansprüche, häufig ein Kennzeichen extremistischer politischer Strömungen, widersprechen diesem Grundsatz (vgl. 2004, 25f.). Wirklichkeit ist aus Gagels Sicht das Resultat der „Kommunikation über Hypothesen und ihre mögliche Widerlegung“ (ebd., 26) und Wahrheitsfindung demnach ein sozialer Prozess (vgl. ebd.). George wiederum weist darauf hin, dass es dennoch bestimmte existenzielle Fakten beziehungsweise soziale Tatsachen gäbe, wie etwa den menschlichen Tod, die nicht verschieden interpretierbar und somit nicht diskutabel seien.

---

<sup>4</sup> Nachfolgend mit „ISP“ abgekürzt.

<sup>5</sup> Die politikdidaktische Bedeutung dieses Begriffs wird in der Explikation des Interviews MARA näher erläutert.

Sie sollten laut George die Grundlage des sozialwissenschaftlichen Denkens und somit auch des Politikunterrichts bilden, der aus Konstruktivismus nicht fälschlicherweise Tatsachenrelativismus ableiten dürfe (vgl. 2004, 86).

Etwas über BRITs Demokratieverständnis und ihre Vorstellungen zu Vermittlungszielen des politischen Unterrichts wird deutlich, als sie nach den aus ihrer Sicht wichtigsten Inhalten des Politikunterrichts gefragt wird. Diesbezüglich nennt sie die Themen „Rechtsbewusstsein vom Individuum“ (52) und „Kinderrechte“ (53) und setzt das Thema Rechte mit den „politischen Pflichten“ (63) eines Bürgers in Beziehung:

„Wenn es um die höheren Stufen geht, dann finde ich auch die Pflichten einen ganz wichtigen Teil (also politische Pflichten), die man als Bürger einer Demokratie hat. Dass es nicht nur eine Forderung ist, sondern dass man Teil einer Demokratie ist, ohne den es die Demokratie nicht mehr gibt.“ (62-65)

BRIT spricht hier von Bürgerpflichten, im Sinne von politischer Beteiligung, die für den Fortbestand der Demokratie unbedingt notwendig sei (vgl. ebd.). Die Teilnahme an Wahlen ist aus ihrer Sicht „nur eine Möglichkeit, sich politisch zu engagieren“ (57). Politisches Handeln darf aus BRITs Perspektive also nicht den politischen Amtsträgern überlassen werden darf, sondern muss durch bürgerschaftliches Engagement ergänzt werden.

Da laut Pohl ein Großteil der Politikdidaktiker\_innen ein partizipatives Demokratieverständnis besitzt (vgl. 2015, o.S.), scheinen BRITs diesbezügliche Vorstellungen diesen auf den ersten Blick zu entsprechen. Auf den zweiten Blick birgt ihre Vorstellung unbedingter, verpflichtender politischer Beteiligung aus fachwissenschaftlicher und -didaktischer Sicht jedoch gewisse Probleme. Zum einen, da im deutschen politischen System keinerlei Partizipationspflichten existieren, weder eine Wahlpflicht, noch andere formale Beteiligungspflichten. Zum anderen, weil innerhalb der Fachdidaktik kein vollständiger Konsens hinsichtlich der Bedeutung bürgerschaftlichen politischen Engagements besteht; über ein angemessenes Bürgerleitbild diskutiert man dort bereits seit den 1960er Jahren (vgl. Juchler 2003, 206). Welches Leitbild jeweils favorisiert wird, hängt Pohl zufolge stark von dem zugrundeliegenden Demokratieverständnis und Menschenbild ab: Anhänger der repräsentativen Demokratie halten weniger politische Beteiligung für notwendig als Befürworter partizipativer Demokratiemodelle (vgl. 2015, o.S.). So benennt etwa Juchler als „wirklichkeitsnahes Leitbild“ (2003, 210) der repräsentativen Demokratie den „rasonierenden Bürger“ (ebd.), der in der Lage ist, informiert politisch zu urteilen. Bei diesem Leitbild stehen demnach spezifische kognitive Fähigkeiten im Vordergrund, weniger die politische Aktivität des Einzelnen, der Juchler

skeptisch gegenübersteht (vgl. 2003, 206f.). Ähnlich sehen dies Detjen und Himmelmann, die die ständige politische Aktivität der Bürger, wie sie partizipatorische Demokratiemodelle vorsehen, für unrealistisch halten (vgl. ebd., 207f.). Entsprechend äußert Detjen:

„Man sollte nicht erwarten, dass jeder Schüler später als Erwachsener ‚mitmacht‘, also sich aktiv in die Politik einschaltet. Aber man darf erwarten, dass vernünftig über Politik gesprochen und gedacht wird“ (2004, 185; zit. n. Pohl 2015, o.S.).

Ähnlich argumentiert auch Giesecke, der darauf verweist, dass es Bürgern in einer Demokratie grundsätzlich freigestellt sei, ob sie sich politisch engagieren, und dass politisches Handeln in repräsentativen demokratischen Systemen primär die Aufgabe der gewählten Volksvertreter sei (vgl. 2004, 68). Hat sich demnach der rasonierende Bürger oder, ein synonym verwendeter Begriff, der „reflektierte Zuschauer“ (Pohl 2015, o.S.), als politikdidaktische Leitvorstellung durchgesetzt? Sein Gegenbild ist wie schon erwähnt der politische Aktivbürger, der sich dauerhaft und intensiv engagiert. Daneben wird, gewissermaßen als Kompromiss der beiden Extreme, der Typus des „interventionsfähigen Bürgers“ (ebd.) diskutiert, der sich neben der Teilnahme an Wahlen zumindest punktuell im Sinne seiner eigenen Interessen politisch engagiert. Einem partizipativen Demokratieverständnis, welches laut Pohl von der Mehrheit der Politikdidaktiker\_innen favorisiert wird (vgl. 2015, o.S.), entsprechen eher die beiden letztgenannten Bürgerleitbilder. Insofern stellt der Typus des reflektierenden Bürgers, der mit einem stärker repräsentativen Demokratiebegriff in Verbindung steht, wohl keine von allen geteilte politikdidaktische Leitvorstellung dar.

Da BRIT der politischen Partizipation der Bürger eine so hohe Bedeutung zuschreibt, dass sie von Beteiligungspflichten spricht (vgl. 62-65), kommt ihre Vorstellung dem Typus des Aktivbürgers scheinbar am nächsten. Die von ihr angeführten Beispiele politischer Partizipation beschreiben allerdings kein aktives Eingreifen in politische Geschehnisse, sondern vor allem kommunikatives politisches Handeln; etwa das „Reflektieren von politischen Meinungen“ (66-67) oder das Einfordern gesetzlicher Rechte (vgl. 58), was „auch schon ein politisches Statement“ (ebd.) sein könne. Ihre bereits erwähnte Vorstellung, man müsse Schüler\_innen zur Erfüllung ihrer „politischen Pflichten“ (63) anhalten, wirft gewisse Fragen auf, angesichts der Nichtexistenz einer formalen Beteiligungspflicht und des fraglichen Nutzens einer erzwungenen Partizipation.

Zur Frage, welche Art von Politikunterricht aus ihrer Sicht zu Lernerfolg führe, äußert BRIT folgende Einschätzung:

„Also ich würde sagen, dass ein Politikunterricht, wo ein klares Statement von einer Lehrperson da

ist, oftmals nicht hilfreich sein kann, wie in allen Fächern. Dass es wichtig ist, dass die Lehrperson provozierende Statements auch von sich gibt, aber eigentlich auch nur die Person ist, die lenkt und (...) wenig eigene Meinung oder wenig politische Ideologie verbreitet, sondern eher in die lenkende Richtung geht.“ (86-90)

Demnach hält BRIT Provokationen für eine gute Vermittlungsstrategie im Politikunterricht, die aus fachdidaktischer Sicht mit der Konfliktdidaktik verbunden werden. Vorgetäuschte, polarisierende Stellungnahmen der Lehrkraft werden nach diesem Ansatz als Möglichkeit betrachtet, um durch Konfrontation und inszenierten Widerstand politisches Lernen anzubahnen. Laut Leimgruber (vgl. hierzu und zum Folgenden 2015, o.S.) ist der Einsatz dieser Methode jedoch nicht per se sinnvoll, wie es bei BRIT eventuell anklingt, sondern hängt von der Zusammensetzung einer Lerngruppe ab: Während Provokationen in argumentationshomogenen Lerngruppen helfen könnten, tabuisierte Standpunkte einzubringen, benötigten argumentationsheterogene Gruppen eher einen moderierenden Ausgleich.

Vermutlich weil Provokationen als eine (wenn auch didaktisch motivierte) Übertretung des Überwältigungsverbots gesehen werden können, äußert BRIT im Nachsatz zu der zuvor zitierten Aussage, Politiklehrkräfte sollten ansonsten zurückhaltend mit ihren eigenen politischen Ansichten umgehen und diese möglichst aus dem Politikunterricht heraushalten (vgl. 88-90). Mit fachdidaktischen Positionen stimmt diese Ansicht, die Politiklehrkraft solle sich bezüglich eigener politischer Überzeugungen möglichst bedeckt halten, nur bedingt überein. Zwar gilt es grundsätzlich, politische Überwältigung im Sinne von Indoktrinierungen zu vermeiden (vgl. dazu auch die ausführlicheren Überlegungen in der Explikation MARA). Sofern aber neben den persönlichen Ansichten der Lehrkraft auch andere politische Positionen gleichberechtigt zur Sprache kommen, stellt dies nicht unbedingt einen Verstoß gegen das Überwältigungsverbot dar. Zudem könne sich, so Hafenegger und Widmaier, die Weitergabe persönlicher politischer Einschätzungen und Erfahrungen positiv auf das politische Interesse der Schüler\_innen auswirken (vgl. 2013; zit. n. Pohl 2015, o.S.)

Neben dem impliziten Hinweis auf Konfliktorientierung benennt BRIT Schüler\_innen-, Problem- und Handlungsorientierung explizit als aus ihrer Sicht wichtige Unterrichtsansätze (vgl. 93). Den letztgenannten Ansatz bringt sie unter anderem mit der Methode der Podiumsdiskussion in Verbindung und bezeichnet diese als beliebtes Verfahren, das Schüler\_innen außerdem zu tiefergehendem Lernen ver helfe (vgl. 421-430). Weiterhin findet es BRIT in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung wichtig, dass im Politikunterricht „die Fragestellungen, die für Schüler (...) relevant sind, auftauchen“ (97-

98). Den Begriff Lebensweltbezug, den ich in diesem Zusammenhang einbringe, lehnt BRIT eher ab und äußert, dies sei „ein schwieriger Begriff, weil alles Lebensweltbezug ist“ (102). Lebensweltbezüge habe man in fast allen Bereichen, auch bei „so trockenen Themen wie zum Beispiel ‘Die fünf Säulen der Demokratie’“ (118-119). BRIT zieht es daher vor, von emotionalem Bezug zu sprechen und betont den Aspekt subjektiver Betroffenheit:

„Und wenn dieses Knistern hergestellt ist, oder dieser emotionale Bezug, das BERÜHRT mich, da will ich was mit wissen, da kann ich was mit anfangen. Ich glaube, das ist dann gelungener Politikunterricht oder Unterricht allgemein.“ (120-123)

Mit Problem- und Handlungsorientierung benennt BRIT zwei Prinzipien des Politikunterrichts, denen meist auch aus fachdidaktischer Sicht eine große Bedeutung zugesprochen wird (vgl. etwa Reinhardt 2005, 105ff., George 2004, 84). Jedoch gibt es auch kritische Stimmen, die auf den relativ großen Aufwand bei der Durchführung handlungsorientierter Methoden hinweisen und die Frage nach deren Wirksamkeit stellen (vgl. etwa Giesecke 2004, 70 sowie die ausführlicheren Überlegungen in der Explikation des Interviews JOST). BRIT wiederum verbindet Handlungsorientierung vor allem mit gesprächsorientierten Methoden und schreibt diesen eine große Wirksamkeit zu. Von fachdidaktischen Vorstellungen weicht dies insofern ab, dass Handlungsorientierung aus Sicht von Politikdidaktiker\_innen deutlich mehr umfasst als lediglich diese eine Methodengruppe (vgl. Reinhardt 2005, 105ff.).

BRITs Einschätzung der besonderen Bedeutung von Emotionen beim politischen Lernen wiederum wird etwa von George bestätigt, der es als ein Merkmal guten Politikunterrichts bezeichnet, wenn Schüler\_innen daran affektiv beteiligt sind (vgl. hierzu und zum Folgenden 2004, 87). George begründet dies mit gesteigerter Lernwirksamkeit und Erkenntnissen der Hirnforschung, wonach Wissen breiter verankert wird, wenn Lerninhalte Lernende emotional ansprechen. Insofern bestätigt dies grundsätzlich BRITs Annahme, an der jedoch irritiert, dass sie lebensweltorientiertes Lernen (welches sie als schwieriges, weil zu weitgefasstes Konzept bezeichnet, vgl. 102) von der emotionalen Komponente von Lernprozessen trennt. Denn aus fachdidaktischer Sicht definieren sich Lebenswelten durch Subjektivität und Affektivität, neben Selbstverständlichkeit, Erfahrbarkeit und Gewohnheit (vgl. Schreiber 2005, 313f.). Insofern scheint BRITs Aussage, dass ein gelungener Politikunterricht an Themen ausgerichtet sein sollte, die Schüler\_innen emotional ansprechen, gerade kein Widerspruch zu sein zum Begriff des Lebensweltbezugs. Stattdessen mutet sie wie eine Umschreibung dieses didaktischen Ansatzes an, der auf die in den 80er Jahren entstandene sogenannte subjektorientierte politische Bildung zurückgeht. Deren Verdienst besteht nach Detjen darin, „dass der

Lebensweltansatz auf das *Brückenproblem* aufmerksam gemacht hatte, d.h. auf die zu überwindende Kluft zwischen der Lebenswelt des Einzelnen und den abstrakten Systemstrukturen von Politik und Gesellschaft“ (2013, 194). Trotz dieser Problematik, die zu Recht didaktische Aufmerksamkeit erfahre, grenzt sich Detjen jedoch von der Vorstellung ab, dass Wissen unnütz sei, welches nicht unmittelbar praktisch und somit subjektiv befriedigend erscheine (vgl. hierzu und zum Folgenden 2013, 194f.). Der Aspekt subjektiver Betroffenheit sei wichtig, aber nicht allein ausschlaggebend. In ähnlicher Weise fordert Scherb, dass sowohl Subjekt als auch Sache Berücksichtigung finden sollten, Lebenswelt- und Schülerorientierung also mit der Vermittlung von Fachwissen und den Lehrplanvorgaben verbunden werden müssten (vgl. 2014). Da laut Baier et al. Unterrichtsinhalte, die Schüler\_innen sinnlos erscheinen, weil Lehrkräfte zu strikt curriculare Vorgaben berücksichtigen, störendes Verhalten provozieren können (vgl. 2008, 165ff.), gibt es neben fachdidaktischen außerdem auch gewichtige pädagogische Argumente für eine lebensweltorientierte politische Bildung.

Einen weiteren Aspekt didaktischen Handelns thematisiert BRIT, als sie (eigentlich im Zusammenhang mit Berufswahlmotiven) auf das Thema Rechtsradikalismus und den unterrichtlichen Umgang mit entsprechenden Schüler\_innenäußerungen zu sprechen kommt. Zum Umgang damit hat sie sich Folgendes überlegt:

„Ich glaube, das ist wichtig, auch in der (...) Funktion von einer Lehrerprofessionalität, dass man solche Äußerungen nicht sagt: "Du Nazischwein!" oder: "Sowas kannst du doch nicht sagen hier, das machen wir hier nicht, das ist verboten!" Sondern dass man fragt, woher solche Aussagen kommen und dass man den Schüler in dem Sinne ernst nimmt.“ (597-604)

Demnach bedeutet professionelles Handeln aus BRITs Sicht in diesem Zusammenhang, extreme politische Äußerungen von Schüler\_innen ernst zu nehmen, indem man sich mit ihnen aufmerksam auseinandersetzt, anstatt radikale Ansichten zu tabuisieren oder aus dem unterrichtlichen Diskurs auszuschließen (vgl. ebd.; 610-614). Diese Auffassung BRITs deckt sich mit fachdidaktischen Annahmen, wonach es im Umgang mit demokratiefeindlichen, etwa rechtsradikalen, Ansichten darauf ankommt, diese wenn möglich argumentativ und öffentlich zu entkräften, anstatt sie zu ignorieren oder zu bestrafen (vgl. Pohl 2015, 3).

Auf die Frage, wie aus ihrer Sicht Lernen am besten funktioniert, und wo sie sich innerhalb der beiden Pole lehrer\_innenzentriertes und selbstgesteuertes Lernen verorten würde, distanziert sich BRIT von der Vorstellung mechanischer Lehr-/Lernprozesse („Trichtermodell“, 445) und erläutert ihr Verständnis von Lernprozessen wie folgt:

„Der Schüler (...) ist im Endeffekt in seiner Lernentwicklung bei SICH und es KOMMT aus ihm.

Der Lehrer oder die Lehrerin ist nur EINE mögliche Art von Weltbeziehung, von der der Schüler profitieren kann. Und der eine Schüler vielleicht mehr von demjenigen Lehrer oder Lehrerin, und der andere vielleicht von einer anderen Lehrperson. Ich glaube nicht, dass Wissen von Lehrern auf Schüler übermittelt werden kann. Da gibt es so viele, würde es so viele Fehler geben. Und wenn es so wäre, dann wäre es nur ganz oberflächliches Wissen und kein wirkliches Weltwissen.“ (449-459)

BRIT artikuliert hier ein eindeutig konstruktivistisches Lernverständnis, indem sie die subjektiven Anteile des Lernprozesses betont. An anderer Stelle äußert sie außerdem, es gehe nicht darum „Wissen [zu] vermitteln, was schon viele Antworten hat“ (492) und betont die Wichtigkeit eigenständigen Lernens und Problemlösens (vgl. 493-494).

### **Pädagogische Vorstellungen**

Nach ihren Vorstellungen von pädagogischem Handeln gefragt, äußert BRIT zunächst, dass sie Authentizität ziemlich wichtig fände (vgl. 357-358). Anschließend beschreibt sie, wie sie sich das Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Verhältnis vorstellt:

„Ich für MICH möchte keine Beziehung OHNE Distanz zu Schülern, für mich ist eine Distanz wichtig. So komisch sich das anhört, aber immer noch ein Stück weit ein berufliches Verhältnis, wo man sich auch verletzbar machen kann, und wo man auch Schüler verletzen kann, wenn man die Distanz nicht wahr.“ (358-362)

In Bezug auf die Beziehung von Lehrkraft und Schüler\_innen betont BRIT demnach nicht den Aspekt Nähe, sondern den der Distanz. Letzterer erscheint ihr persönlich sehr wichtig, weil sie bei mangelnder Abgrenzung emotionale Verletzungen für beide Seiten befürchtet. Ihr relativ starkes Bedürfnis nach Abgrenzung zeigt sich auch in der Äußerung, der Begriff Beziehung sei „ein schwieriger Begriff, weil es dann immer so in die Kuschelpädagogik rutscht“ (278). In Bezug auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen äußert BRIT, dass man Schüler\_innen dabei nicht bloßstellen dürfe und spricht in diesem Zusammenhang erneut das Thema Distanz an (vgl. 370-375). Die dazu geschilderte Szene erweckt den Eindruck, dass sie mit Distanz vor allem Selbstbeherrschung meint (vgl. 372-373). Das Lehrer\_innen-Schüler\_innen-Verhältnis charakterisiert BRIT ferner als ein Hierarchieverhältnis (vgl. 375), was das Überschreiten der „Distanzgrenze“ (374) durch die Lehrkraft begünstige (vgl. 370-375). Ihre eigene erzieherische Haltung beschreibt sie als „nicht autoritär, aber sehr streng und linientreu“ (379). Neben klaren Regeln ist ihr der soziale Zusammenhalt in einer Lerngruppe wichtig (vgl. 381-384). Einen „laissez-faire-Stil“ (391) lehnt BRIT ab und meint, dass Schüler\_innen „mit klaren Regelformulierungen und klaren (...) Ausführungen der angedrohten Konsequenzen [...] deutlich besser umgehen können“ (395-396). Obwohl BRIT äußert, nicht autoritär zu sein (vgl. 383), erscheinen ihre erzieherischen Vorstellungen teilweise recht rigide.



## Professionalitätsvorstellungen

„Ja gut, das ist halt die Frage, wie man als Lehrperson zu dem Fach, das man unterrichtet, wie man dazu STEHT. Und wenn man glaubt, dass diese fünf Säulen der Demokratie WAHNSINNIG wichtig sind, dann hat man genau dieses Interesse, was man übertragen kann.“ (129-132)

In der vorstehenden Äußerung formuliert BRIT die Ansicht, dass ein für die Schüler\_innen spürbares politisches Interesse der Lehrkraft die Attraktivität bestimmter Themen steigern kann (vgl. auch 143-145). Insofern stellt sie das fachliche Interesse der Lehrkraft zunächst als wichtigen Faktor politischer Lernprozesse dar. Als ein gewisser Widerspruch hierzu erscheint allerdings ihre im weiteren Verlauf des Interviews getätigte Äußerung, sie glaube, sie selbst könne „auch ohne Interesse einen relativ fachlich sehr guten Unterricht machen“ (168-169). Damit relativiert BRIT scheinbar die Bedeutung des fachlichen Interesses der Lehrkraft und bezeichnet in diesem Zusammenhang Politik als ihr schwächstes Fach, an dem sie kein „übergreifendes Interesse“ (170) habe. Gleichzeitig äußert sie lachend, dass jetzt am Ende des Studiums aber immer neue Interessensfelder dazu kämen (vgl. 169-172). In der nachfolgend zitierten Aussage äußert sich BRIT außerdem zum Stellenwert des Fachwissens der Politiklehrkraft im Vergleich zu deren didaktischen und pädagogischen Fähigkeiten:

„Ich glaube, dass das entscheidend ist, für den Erfolg von, dieses Knistern eben, dass ein fachlich guter Unterricht nicht immer dieses Knistern enthält. Und (...) vielleicht ein fachlich nicht so anspruchsvoller Unterricht, wo aber die Lehrenden äh die Lernenden merken, da ist jemand, der hat Interesse daran, dass ich da was mitnehme, dass das erfolgreicher sein könnte. Also zumindestens für die Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden.“ (172-177)

BRIT ist demnach der Auffassung, dass guter Politikunterricht ein „Knistern“ (173) enthält, womit sie nach der allgemeinen Wortbedeutung vermutlich so etwas wie Spannung meint. Ein „fachlich guter Unterricht“ (ebd.) ist aus ihrer Sicht einem inhaltlich weniger anspruchsvollen Unterricht nicht grundsätzlich überlegen, da es statt eines hohen Unterrichtsniveaus wichtiger sei, dass sich die Lehrkraft ernsthaft für die Schüler\_innen interessiert (vgl. 174-177). Im Nachsatz schränkt BRIT diese Aussage bezüglich der Wirksamkeit eines solchen Unterrichts etwas ein (vgl. ebd.). Tendenziell scheint sie jedoch die didaktischen oder pädagogischen Fähigkeiten der Lehrkraft höher zu gewichten als deren fachliches Wissen. Auf die erst später explizit gestellte Frage zur Bedeutung des fachwissenschaftlichen Wissens gegenüber den fachdidaktischen Fähigkeiten einer Politiklehrkraft, antwortet sie entsprechend, die fachdidaktischen Fähigkeiten seien sehr wichtig (331; 324-325), neben fachlichem Grundlagenwissen (vgl. 326-330). Hinsichtlich der fachdidaktischen Fähigkeiten wiederum nimmt BRIT an, „dass da viel von einer Lehrpersönlichkeit abhängt“ (331-332). Fachdidaktisches Wissen münde nicht automatisch

in entsprechende Fähigkeiten (vgl. 332-333), da hierfür „ein Stück weit (...) eine Persönlichkeitsstruktur da sein muss“ (334). Ferner könne man bestimmte Fähigkeiten erst durch mehrjährige Berufserfahrung entwickeln (340-344), was zum Teil auch davon abhängt, „ob man generell Beziehungen zu Menschen aufbauen kann oder nicht“ (345-346). BRIT professionsbezogene Vorstellungen verweisen somit zum wiederholten Mal auf das Persönlichkeitsparadigma (vgl. Mayr 2014, 189f.), indem relativ stabile Verhaltensmerkmale einer Lehrkraft für deren beruflichen Erfolg verantwortlich gemacht werden (vgl. 334; 345-346).

### **Einschätzungen eigener Interessen und Kompetenzen**

Die im vorigen Abschnitt bereits dargestellte Tendenz BRITs, die Bedeutung des Fachinteresses und des Fachwissens der Politiklehrkraft im Vergleich zu anderen Professionalitätsdimensionen geringer zu werten, könnte eventuell auch im Zusammenhang mit der Ausprägung ihres eigenen fachlichen Interesses stehen. Dieses beschreibt BRIT als eingeschränkt im Sinne von themengebunden:

„Ich finde, es ist halt eine offene Frage, weil es ja so viele POLITIKfelder gibt. Tagespolitik, Deutschland, würde ich jetzt eher sagen ist eine Drei, das ist einfach Stück weit (...) notgedrungen meiner Professionalisierung. Es gibt andere Interessensfelder, die mich deutlich mehr interessieren [...]. So GROSSE Themen, wie zum Beispiel Radikalisierung interessieren mich. Ungleichheit und Diskriminierung und wie die sich im politischen Kontext verhalten.“ (183-194).

Politische Routinevorgänge, „so tagespolitische Geschäfte, was der und der Minister (...) zu dem und dem Vorfall gesagt hat“ (191-192), interessieren BRIT demnach nur mäßig. Stärker interessieren sie fundamentale Probleme, wie Radikalisierung, Ungleichheit und Diskriminierung (vgl. obiges Zitat). BRIT äußert außerdem, dass sich ihr fachliches Interesse in letzter Zeit noch verändert habe, da es durch die Erfahrungen im Schulpraktikum gestiegen sei. Verschiedene dort erlebte Probleme, wie das geringe politische Wissen der Schüler\_innen („die konnten weitestgehend die Frage nach dem Namen der Bundeskanzlerin nicht beantworten“, 212-213) hätten sie betroffen gemacht, aber auch ihre eigene fachliche Motivation gesteigert (vgl. 210-234). Das gilt auch für BRITs Beobachtung, dass geringe politische Kenntnisse der Schüler\_innen oft mit einem geringen politischen Selbstvertrauen einhergehen:

„Noch weiterer negativer Punkt war, dass wir in der zehnten Klasse, in dem integrierten Praxissemester, über Wahlen gesprochen haben, und dann glaube ich 80 Prozent der Schüler\_innen gesagt haben, sie haben keine LUST auf das Thema, sie sind AUSLÄNDER, sie können sowieso nicht wählen. (...) [...] Und die HATTEN eine deutsche Staatsbürgerschaft und wussten das teilweise gar nicht. [...] Oder abgesehen von der Nationalität auch immer wieder die Aussagen, dass man das Beteiligungsrecht nicht hat, weil man vielleicht einen geringen Bildungsstand hat.“ (243-258)

BRIT wertet es in diesem Zusammenhang als positive Praktikumserfahrung, dass es ihr gelungen sei, bei den Schüler\_innen „ein Interesse zu wecken und ihnen auch zu vermitteln, dass ein politisches Engagement von IHNEN genauso wichtig ist“ (284-286). Dies führt sie auf eine Beobachtung zurück, wonach sich die von ihr betreuten Schüler\_innen infolge der vorherigen unterrichtlichen Aufklärung erfolgreich von Anwerbeversuchen der NPD distanziert hätten (vgl. 286-298). Über diese Unterrichtsepisode berichtet BRIT außerdem, dass dort „wertneutral“ (304) über die NPD informiert worden sei, welche, solange sie nicht verboten sei, als „legitime demokratische Partei“ (304-306) einzustufen sei. Mindestens die Einschätzung, man könne wertneutral über die NPD informieren, erscheint jedoch fraglich.

Eine der letzten Fragen des Interviews zielt auf die Berufswahlmotivation der Befragten, speziell auf die Gründe für die Wahl des Studienfachs Politik auf Lehramt. Hierzu äußert BRIT zunächst, sie sei bei der Studiengangwahl „extrem naiv“ (526) gewesen und habe ihre Entscheidung, Lehrerin werden zu wollen, nicht näher hinterfragt (vgl. 527-528). Außerdem bezeichnet sie sich selbst als „das schwarze Schaf der Familie“ (530-531), da sie aus einer Handwerkerfamilie kommend als einzige einen pädagogischen Beruf anstrebe. Weiterhin berichtet sie, dass, mit Ausnahme von Wirtschaftspolitik, politische Themen in ihrer Familie kein großes Thema und für sie daher auch wenig interessant gewesen seien (vgl. 526-534). Auch die Entscheidung Politik zu studieren sei eher spontan und unbedacht gefallen (vgl. 533-545). Ein Motiv für die Wahl dieses Studienfachs schildert BRIT dann aber doch, die Bekanntschaft mit einem „führenden Neonazi“ (539), der vom Verfassungsschutz beobachtet worden sei (vgl. 538-541). Diesen habe sie kennengelernt, als sie auf dem Zweiten Bildungsweg Abitur gemacht habe (vgl. ebd.), wodurch ihr Interesse an Politik und politischer Bildung gestiegen sei (vgl. 542-544).

Anlässlich der Frage, ob es außerhalb der Hochschule noch Bereiche gäbe, in denen sie berufsrelevante Fähigkeiten erworben habe, berichtet BRIT von ihrem Nebenjob in der Hausaufgabenbetreuung einer Grundschule. Aus diesem habe sie „viel mitgenommen, und auch viel von anderen Kulturbereichen“ (666-667). So sei sie durch Kinder muslimischen Glaubens etwa mit der Frage konfrontiert worden, inwieweit man als Lehrkraft eingreifen sollte, wenn eine religiöse Einstellung geäußert wird, die mit Demokratie unvereinbar sei (vgl. 677-678). Auf die Bitte, ihre eigenen fachlichen Kompetenzen am Ende des Studiums einzuschätzen, antwortet BRIT, sie fühle sich fachdidaktisch am wenigsten vorbereitet (vgl. 705-706). Auf meine Nachfrage, ob entsprechend ihre fachwissenschaftlichen

Kenntnisse ausgeprägter seien, kann oder möchte sie nicht so recht antworten (vgl. 711). Sie erzählt aber, dass sie viele Angebote des Studiums „nur schmalspurmäßig genutzt habe“ (719) und erst in den letzten drei bis vier Semestern tatsächlich studiert habe (vgl. 717-720). Dieses Studieverhalten sieht sie selbst kritisch: „Und da merke ich schon den Unterschied, was die Qualität von meinem Wissenserwerb angeht. Also das ist nicht nur (...) ein Verschulden von der Universität“ (720-722). Über das Politikstudium äußert BRIT ferner, dass oft sehr spezifische Inhalte vermittelt worden seien, die sehr spannend seien, aber nicht immer ganz leicht auf den Schulunterricht übertragbar (vgl. 724-726). Dennoch sei sie nicht der Meinung, „dass man die Fachdidaktiken eins zu eins übertragen sollte auf die Schule. Wir sollten uns schon ein bisschen tiefer auseinandersetzen mit der Materie“ (734-736).

Eine Möglichkeit, um sich während der späteren Berufstätigkeit fortzubilden, sieht BRIT im „Wissenserwerb durch Lesen, durch Austausch“ (761). Insgesamt hat sie aber eine eher pessimistische Sicht auf das Thema: Sie nimmt an, dass Fortbildung im Beruf „eine extreme Belastung und Überlastung sein wird“ (759-760), was ihre berufliche Motivation bereits jetzt sinken lasse (vgl. 757-760). Weiterhin bezeichnet sie mangelnde Fortbildung und daraus folgend mangelnde Unterrichtsqualität als ein spezielles Problem des Lehrer\_innenberufs (vgl. 761-764). Am Ende räumt sie jedoch ein, Belastungsempfinden sei auch eine Frage der individuellen Wahrnehmung und abhängig davon, wieviel Interesse man seinem Beruf entgegenbringe (vgl. 769-775).

#### **4.1.2 Zusammenfassende Formulierung von Konzepten**

##### *Ziele schulischen politischen Lernens*

- Politische Reflexionsfähigkeit

Schüler\_innen sollen lernen, mit ihren individuellen Politikbildern reflektiert umzugehen.

- Politisches Interesse

Politikunterricht soll dazu beitragen, bei den Schüler\_innen politisches Interesse zu wecken.

- Politisches Selbstbewusstsein

Politikunterricht soll das politische Selbstbewusstsein der Schüler\_innen stärken.

- Rechtsbewusstsein

Schüler\_innen sollen im Politikunterricht lernen, welche Rechte sie in einer Demokratie haben.

- Politische Handlungsfähigkeit

Schüler\_innen sollen lernen, dass sie politische Pflichten haben, weil bürgerschaftliche politische Beteiligung für die Existenz der Demokratie unbedingt notwendig ist.

#### *Folgerungen für die Auswahl von Inhalten*

- Subjektive Bedeutsamkeit

Die Unterrichtsthemen sollten so ausgewählt werden, dass sie die Schüler\_innen emotional ansprechen und einen persönlichen Nutzen für sie beinhalten.

#### *Folgerungen für die didaktisch-methodische Gestaltung des Politikunterrichts*

- Provokation

Provokationen sind im Politikunterricht ein wichtiges didaktisches Mittel.

- Politische Zurückhaltung

Die Lehrkraft sollte ihre eigenen politischen Ansichten im Unterricht weitgehend zurückhalten.

- Handlungsorientierung

Handlungsorientierte Methoden sind unterhaltsam und führen zu nachhaltigerem Lernen als andere Unterrichtsmethoden.

- Selbstständiges Lernen

Statt fertige Lösungen angeboten zu bekommen, sollten Schüler\_innen Probleme möglichst selbstständig lösen.

- Offenheit

Selbst demokratisch fragwürdige politische Positionen sollten im Politikunterricht einen Raum erhalten und dort kritisch analysiert werden.

#### *Folgerungen für das unterrichtliche Miteinander*

- Abgrenzung

Im Umgang untereinander ist Distanz beziehungsweise Selbstbeherrschung sehr wichtig, um emotionale Verletzungen zu vermeiden.

- Strenge und Konsequenz

Die Lehrkraft muss den Schüler\_innen klare Regeln vorgeben und diese strikt umsetzen.

- Sozialer Zusammenhalt

Innerhalb einer Lerngruppe sollte ein sozialer Zusammenhalt existieren.

#### *Merkmale und Kompetenzen einer guten Politiklehrkraft*

- Pädagogisches Interesse

Pädagogisches Interesse ist wichtiger als ein ausgeprägtes Fachwissen beziehungsweise ein hohes Unterrichtsniveau.

- Lehrer\_innenpersönlichkeit

Der Erfolg des didaktischen und pädagogischen Handelns einer Politiklehrkraft hängt teilweise von ihrer Persönlichkeitsstruktur ab.

## **4.2 Interview VERA**

VERA ist zum Zeitpunkt des Gesprächs 26 Jahre alt, befindet sich im achten Fachsemester und studiert Lehramt für Haupt-, Werkreal- und Realschule mit den Fächern Politik, Englisch und Biologie. Sie hat alle im Studium vorgesehenen Schulpraktika, einschließlich des halbjährigen ISP, absolviert. Vor Beginn des Studiums hat sie ein dreimonatiges Praktikum an einer Grund- und Hauptschule abgeleistet und ein Jahr als Au-Pair im Ausland verbracht.

### **4.2.1 Explikation und Vergleich mit Fachkonzepten**

#### **Didaktische Vorstellungen**

Als zentrale Aufgabe einer Politiklehrkraft benennt VERA das Wecken von politischem Interesse, das sie als Basis politischer Lernprozesse betrachtet:

„Politisches Interesse wecken finde ich ganz wichtig, weil das ja schon oft als sehr trockenes Fach wahrgenommen wird. Also war bei mir zu Schulzeiten leider auch so. (...) Dann einfach eine Allgemeinbildung vielleicht bisschen so überbringen, dass die Schüler wissen, wie Politik funktioniert, wie das Ganze stattfindet. [...] Einfach eben politisches Interesse (unv.), weil ich finde einfach, viel kann man dort noch wieder nachlesen, wo es steht. Also ich finde, das ist nicht wichtig, dass die Schüler irgendwas auswendig lernen, wie der Bundestag zusammengesetzt ist oder irgendwie, das können die nachlesen, aber einfach politisches Interesse wecken, dass die VIELLEICHT später auch mal politisch aktiv werden können und vielleicht irgendwelche Zusammenhänge noch verstehen können.“ (8-18)

Da VERA annimmt, dass das Schulfach Politik vielfach als uninteressant und trocken wahrgenommen wird, findet sie es besonders wichtig, zunächst politisches Interesse bei den Schüler\_innen zu wecken (vgl. auch 262-272). Dies betrachtet sie als Voraussetzung für politisches Lernen und für ein eventuelles späteres politisches Engagement der Schüler\_innen. VERA äußert außerdem, dass sie Wissen über politische Zusammenhänge für bedeutsamer hält als auswendig gelerntes Fakten- oder Detailwissen (vgl. obiges Zitat). Ihre Einschätzung, dass Politik ein eher unbeliebtes Schulfach sei, wird etwa von Nonnenmacher bestätigt, der es als „eines der am schlechtesten reputierten Unterrichtsfächer“ (1996, 182; zit. n. Aepli und Reinhardt 2015, 14) bezeichnet. Auch VERAs Ansicht, dass das Wecken von politischem Interesse eine fundamentale Bedeutung

hat, deckt sich mit fachdidaktischen Annahmen. So weist etwa die Autorengruppe Fachdidaktik darauf hin, dass Politik per se wenig Interesse bei Schüler\_innen hervorrufe, was durch unterschiedliche empirische Studien nachgewiesen würde (vgl. 2015, 121). Dieses verbreitete politische Desinteresse von Jugendlichen könne man als besondere zeitspezifische Herausforderung betrachten oder auch nüchterner als „*Ausgangspunkt* der politischen Bildung als Disziplin“ (ebd.). Unabhängig davon stelle die Frage, wie politisches Interesse bei Schüler\_innen geweckt werden kann, einen zentralen Aspekt der Planung und Vorbereitung von Politikunterricht dar (vgl. ebd., 122). Insofern decken sich an diesem Punkt VERAs Einschätzungen prinzipiell mit denen der Fachdidaktik, verweisen aber auch auf einen bis dato ungeklärten Aspekt: die Frage nach dem Verhältnis von politischem Interesse und politischem Wissen.

Wie schon erwähnt wurde, zeigt sich in der eingangs zitierten Aussage VERAs, dass sie dem Wecken von Interesse eine höhere Bedeutung zuschreibt als der Wissensvermittlung; dies zeigt auch ihre Aussage, dass man viele Dinge selbst nachlesen könne (vgl. 12-16). Es wird deutlich, dass VERA politisches Interesse als Voraussetzung für politisches Lernen betrachtet (vgl. 8-18). Aus fachdidaktischer Sicht wäre jedoch auch der Umkehrschluss denkbar, dass die systematische Vermittlung von politischem Wissen Voraussetzung für politisches Interesse ist. Jedoch gibt es laut der Autorengruppe Fachdidaktik weder für die eine noch für die andere These ausreichend empirische Belege (vgl. hierzu und zum Folgenden 2015, 122f.). Lediglich der Zusammenhang zwischen politischem Interesse und politischem Wissen sei nachweisbar, das Ursache-Wirkungs-Verhältnis hingegen nicht geklärt. Ob geringe politische Kenntnisse geringes politisches Interesse bedingen oder umgekehrt, ist demnach unklar (vgl. dazu etwa auch Landwehr 2017, 137f.).

Wie schon angedeutet wurde, sind VERAs Vorstellungen von politischem Lernen auch dadurch gekennzeichnet, dass sie reproduziertes Wissen und Faktenwissen für eher unwichtig hält, worauf sie im gesamten Interview mehrfach hinweist (vgl. 14-16; 75-77; 709-713). Für diese Einschätzung spricht zunächst, dass auch aus fachdidaktischer Sicht tiefer verarbeitete Informationen als nachhaltiger und besser abrufbar gelten als oberflächliches, durch exakte Reproduktion entstandenes Wissen (vgl. Landwehr 2017, 35). Fraglich ist allerdings, ob letzteres deshalb für politisches Lernen unwichtig ist, wie es bei VERA anklingt. Laut Landwehr, die zur Erklärung politischer Lernprozesse auch kognitionspsychologische Erkenntnisse heranzieht, sind oberflächliche begriffliche und faktenbezogene Kenntnisse nämlich gerade die Voraussetzung für das Verständnis komplexer Konzepte (vgl. 2017, 38). Auf dieser Annahme fußt auch das politikdidaktische

Modell der „Civic Literacy“ (vgl. zum Folgenden Weißeno et al. 2010, 19), das an kognitionspsychologische Modelle des Wissenserwerbs anknüpft (vgl. etwa Anderson und Kratwohl 2001) und von vier Stufen des politischen Wissenserwerbs ausgeht. Die erste Stufe stellen dabei nominale, oberflächliche Kenntnisse dar, die durch Operationen wie erkennen, erinnern und reproduzieren erworben werden. Weißeno und Breit vergleichen dieses Lernen von politischen Fachbegriffen mit Lernwörtern im Grundschulunterricht, die Kinder vor dem Schreiben eines Diktats oder Aufsatzes üben (vgl. 2008, 423). Auf den Erwerb dieser nominalen Kenntnisse folgt nach dem Modell der Civic Literacy der Erwerb funktionalen Wissens, wie etwa korrekte Begriffsverwendungen, und anschließend der Erwerb konzeptuellen und prozeduralen Wissens, im Sinne der Verknüpfung von Fakten und des Verständnisses politischer Konzepte und Abläufe. Die letzte Stufe stellt der Erwerb sogenannten multidimensionalen Wissens dar, welches unter anderem den Transfer politischer Konzepte ermöglicht (vgl. Landwehr 2017, 45). Reproduziertes Wissen als negativen Gegensatz zu konzeptuellem oder prozeduralem Wissen darzustellen, wie es bei VERA anklingt, wäre nach diesem Modell des politischen Lernens<sup>6</sup> nicht sinnvoll, und erscheint als etwas zu pauschale Ablehnung bestimmter basaler Lerntechniken.

Neben dem Wecken von politischem Interesse und dem Erwerb politischen Wissens benennt VERA außerdem folgendes Vermittlungsziel des Politikunterrichts: „Vor der Klasse sprechen und wirklich auch die eigene Meinung vertreten oder die Meinung, die im Text steht, vertreten. Das finde ich eigentlich wichtig, dass Schüler das können.“ (131-133). Aus fachdidaktischer Sicht wird damit eine Facette politischen Urteilens benannt, nämlich die Bereitschaft und Fähigkeit zur öffentlichen Artikulation und Rechtfertigung einer politischen Position (vgl. Massing 2003, 9). Jedoch fehlen in VERAs Umschreibung weitere wichtige Aspekte dieses politikdidaktischen Konzepts, wie etwa Verweise auf Rationalität als Grundlage des politischen Urteils oder auf unterschiedliche Urteilskriterien. Statt von Urteilen spricht VERA von Meinungen; ein Begriff, der aus fachdidaktischer Sicht eher für intuitiv geäußerte, wenig durchdachte politische Einschätzungen steht.<sup>7</sup> Der Begriff Urteil umschreibt dagegen das eigentliche Ziel politischer Meinungsbildungsprozesse: eine reflektierte, gründlich durchdachte und sachlich fundierte Positionierung. (Siehe dazu auch die ausführlicheren Überlegungen in der Explikation des Interviews JOST.)

---

<sup>6</sup> Allerdings muss hierzu einschränkend gesagt werden, dass dieses Modell politischen Lernens nicht von allen Politikdidaktiker\_innen unterstützt wird, da das zugrundeliegende Wissensverständnis etwa von Sander als zu deterministisch kritisiert wird (vgl. Landwehr 2017, 46f.).

<sup>7</sup> Ammerer spricht diesbezüglich auch von „Teilurteilen“, „Vorausurteilen“ oder „Vorurteilen“ (2008, 17), als Vorstufen des eigentlichen, begründeten politischen Urteils (vgl. ebd.).



Auf die Frage, welche Inhalte sie für besonders unterrichtsrelevant halte, benennt VERA zunächst keine spezifischen Themen, sondern verweist allgemein auf die Bedeutung aktuellen politischen Wissens. Dazu äußert sie, dass sie Schüler\_innen später dazu bringen möchte, dass sich diese durch Fernsehsendungen wie die „Tagesschau in 100 Sekunden“ täglich über Politik informieren (vgl. 28-30). Diese Vorstellungen VERAs decken sich insoweit mit fachdidaktischen Vorstellungen, dass Aktualität unbestritten als wichtiges Kriterium zur Auswahl von Unterrichtsinhalten gilt. Hinsichtlich der Art und Weise der Beschaffung politischer Informationen existieren jedoch abweichende fachdidaktische Vorstellungen.

So betrachtet es etwa Breit als wichtiges Unterrichtsziel, Schüler\_innen zu kritischen Zeitungslesern zu machen, und sie wenn möglich sogar zu täglicher Zeitungslektüre zu motivieren (vgl. 2010, 24f.). Im Vergleich dazu erscheinen VERAs diesbezügliche Ansprüche deutlich geringer (Informierung mittels Kurznachrichten im Fernsehen), die von sich selbst berichtet, aus finanziellen Gründen keine Zeitungen zu lesen. Ob ihre Vorstellungen bezüglich des Informationsverhaltens der Schüler\_innen womöglich sogar realistischer sind als die von Breit formulierten Ziele, auch angesichts des kontinuierlich abnehmenden Stellenwerts der Printmedien, oder aber völlig unzureichend, um dem Anspruch gründlicher Informierung als Basis rationaler politischer Urteilsbildung gerecht zu werden, wäre zu diskutieren. Breit bemerkt hierzu noch, dass es Klassen gäbe, wo der Politikunterricht gar nicht erst bis zum Punkt der Informationsaneignung und des politischen Lernens gelangen könne, und wo man sich ohnehin auf das Wecken politischen Interesses und auf soziales Lernen beschränken müsse (vgl. ebd., 27f.).

Als einen aus ihrer Sicht besonders wichtigen Unterrichtsgegenstand benennt VERA anschließend den Themenbereich Kommunalpolitik, den sie für weniger komplex als andere Politikbereiche hält und daher für Schüler\_innen greifbarer (vgl. 32). Weil sich kommunalpolitische Abläufe und Resultate leichter erfassen ließen, könne auch eher politisches Interesse geweckt werden (vgl. 35-37). Dieses Ziel äußert VERA wiederholt (vgl. 8-18; 708-709) und verbindet damit auch die Zielvorstellung bürgerschaftlicher politischer Beteiligung, die für sie ebenfalls zentral ist:

„Und einfach, dieses Interesse wecken, dass die wirklich rausgehen, dass die sich wirklich selber vielleicht engagieren, dass die auch mal an einer Demo teilnehmen, wenn sie jetzt wirklich sagen, das ist ein Thema, das interessiert mich sehr stark. Sei es Atomkraft, oder für den Kindergarten vom kleinen Bruder oder (...) was weiß ich, was es da alles für Themen gibt. Dass wirklich Politik nicht bedeutet, dass die da oben irgendwas wurschteln und wir hier gar nicht daran teilhaben können, sondern dass da JEDER einfach seinen Teil dazu beitragen kann. Und das finde ich ganz arg wichtig, dass man das vermittelt.“ (712-720)

VERA möchte Schüler\_innen demnach vermitteln, dass Politik nicht den politischen Amtsträgern vorbehalten ist, sondern dass alle Menschen sich politisch einbringen können; als Beispiel nennt sie die Teilnahme an Demonstrationen. Auf Partizipationsmöglichkeiten hinzuweisen, betrachtet VERA als eine wichtige Aufgabe der Politiklehrkraft (vgl. obiges Zitat). Sie selbst scheint überzeugt zu sein, dass sich jedem Bürger Partizipationschancen bieten und dass politische Beteiligung wirkungsvoll sein kann. Entsprechend hat sie vor, sich künftig auch selbst kommunalpolitisch zu engagieren:

„Und (...) also ich habe das auf jeden Fall auch vor, wenn ich hier fertig bin, zuhause in den Gemeinderat zu gehen. Weil ich das einfach wichtig finde, dass man es den Schülern VORLEBT, dass es wichtig ist, dass man am (...) gesellschaftlichen Leben teilnimmt, dass man was beeinflusst, dass jeder mitreden KANN und mitreden DARF. Und gerade daraus vielleicht, dass ich dann die Mittel einfach haben kann, dass man mit Schülern irgendwelche Projekte machen kann. Wie: Ein Bolzplatz um die Ecke fehlt, wie gehen wir das an, wie machen wir das? Dass ich dann dafür einfach irgendwie die Kontakte habe [...].“ (560-567)

VERA betont in der obigen Aussage die Vorbildfunktion der Politiklehrkraft, die den Schüler\_innen politisches Handeln vorleben müsse. Auch in der Schule möchte sie später politische Projekte durchführen, wie das von ihr angeführte Beispiel einer Intervention in Gemeindeangelegenheiten zeigt (vgl. obiges Zitat).

Ähnlich sehen dies Fachdidaktiker wie Reinhardt, die insbesondere die Kommunalpolitik für geeignet halten, um im Rahmen projektartigen Arbeitens reales politisches Handeln in der Schule zu erproben (vgl. hierzu und zum Folgenden 2005, 45ff.) Die Mitwirkung an Aktivitäten des Gemeinderats oder des Kreistags ermögliche es Schüler\_innen, die Komplexität politischer Strukturen zu erfahren, und die Chancen und Schwierigkeiten politischer Prozesse. Widmaier verweist auf die Selbstwirksamkeitserfahrungen, die Schüler\_innen durch reale politische Aktionen ermöglicht würden (vgl. 2011, 145; zit. n. Pohl 2015, o.S.). Obwohl sich kaum ein Politikdidaktiker gegen politisches Handeln in der Schule ausspricht, wird dessen Bedeutung jedoch insoweit unterschiedlich beurteilt, dass manche den Erwerb der kognitiven Voraussetzungen für späteres politisches Engagement für wichtiger halten (vgl. Pohl 2015, o.S.). Zudem gibt es aus fachdidaktischer Sicht neben realen politischen Aktionen auch die Möglichkeit, Schüler\_innen durch spielerische Simulationen an politisches Handeln und die entsprechenden Abläufe heranzuführen. VERA wiederum scheint von der Wichtigkeit politischen Handelns generell und auch im schulischen Rahmen überzeugt zu sein. Diese Überzeugungen speisen sich scheinbar auch aus eigenen Erfahrungen mit wohnortnahem politischem Engagement, auf die später näher eingegangen wird.

Ein weiterer Teil von VERAs didaktischen Vorstellungen lässt sich mit dem Begriff Offenheit umschreiben. Zum einen im Sinne von Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Unterrichtsmethoden, und zum anderen im Sinne von Aufgeschlossenheit gegenüber den politischen Ansichten von Schüler\_innen. Extreme politische Aussagen nimmt VERA jedoch hiervon aus (vgl. 703-705). Eine Möglichkeit des unterrichtlichen Umgangs mit entsprechenden Äußerungen sieht sie darin, diese „so zu hinterfragen, dass der Schüler vielleicht dann einfach selber merkt: "Okay, das war jetzt eigentlich doof, was ich hier gesagt habe [...]" (706-708). (Die fachdidaktische Sicht auf den unterrichtlichen Umgang mit radikalen Äußerungen wurde bereits in der Explikation des Interviews BRIT dargestellt.) Dass sie es wichtig findet, dass Schüler\_innen selbstständig denken und arbeiten, zeigt auch die folgende Äußerung, in der sie ihre Vorstellung von wirksamem Politikunterricht beschreibt:

„Nee, also das finde ich ganz gut eigentlich, dass man denen ein Problem hinschmeißt, bisschen Material drum herum gibt und dass die dann selber mal gucken können, was sie draus machen. Einfach, dass sie das selber anpacken, sich Sachen dazu überlegen, einfach stückweit zu mündigen Bürgern erziehen. Und nicht Frontalunterricht, ich bete denen was runter und die müssen es danach auswendig lernen. Sondern wirklich, dass die SELBER arbeiten, dass die selber denken, dass die sich selber überlegen, warum WIRD das so gemacht, oder warum wird das jetzt nicht so gemacht.“ (72-79)

Ein Problem als Ausgangspunkt des Unterrichts, das Schüler\_innen weitgehend selbstständig bearbeiten, hält VERA demnach für eine gute Unterrichtsstrategie, durch die man Schüler\_innen auch zu Mündigkeit erziehen könne (vgl. obiges Zitat). Dieser Verweis auf politische Mündigkeit als eine zentrale Zielvorstellung politischer Bildung zeigt, dass VERA dieser Begriff zumindest geläufig ist. (Zu dessen fachdidaktischer Auslegung äußere ich mich in der Explikation des Interviews JOST). Weiterhin wird an der oben zitierten Aussage und an weiteren Äußerungen (vgl. etwa 434-437) deutlich, dass VERA politisches Lernen mit der Auseinandersetzung mit Problemen verbindet.

Dies entspricht der politikdidaktischen Sicht, wie sie etwa Breit äußert, der Problem- sowie Schüler\_innenorientierung als wichtigste Grundsätze des Politikunterrichts bezeichnet (vgl. 2004, 115). Mickel zählt zu den wichtigsten fachdidaktischen Prinzipien zusätzlich noch die Methoden- und Handlungsorientierung (vgl. ebd., 43). Gagel wiederum weist darauf hin, dass eine didaktische Gesamtkonzeption immer eine Kombination unterschiedlicher Prinzipien erfordere (vgl. 2004, 28). Auch wenn die Bedeutung einzelner Prinzipien laut Weißen umstritten ist (vgl. ebd., 205), ist sich die Politikdidaktik dennoch weitgehend einig, dass die von VERA implizit angesprochenen Prinzipien Problem- und Handlungsorientierung einen großen Stellenwert besitzen (vgl. Pohl 2004, 322).

Entsprechend bezeichnet auch Noll die Problemorientierung als „eines der bedeutendsten Grundmuster des Lehrens und Lernens in der politischen Bildung“ (1999, 208) und versteht darunter einen Unterricht, in dessen Zentrum ungeklärte oder provozierende Themen und Mangelzustände stehen. Als einer der Begründer des problemorientierten Lernens gilt Hilligen, der darunter insbesondere die Beschäftigung mit gesellschaftlich-politischen Problemen existenzieller Art verstand (vgl. ebd.). Neben der fachdidaktischen Begründung dieses Prinzips, die darauf fußt, dass Probleme und Konflikte ein Charakteristikum des Politischen sind, sprechen ferner auch lernpsychologische Argumente dafür, Probleme im Sinne ungelöster, komplexer Aufgaben zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen (vgl. Aebli 2011; zit. n. Noll). Auf ein derartiges Verständnis von Problemorientierung deuten auch VERAs diesbezügliche Aussagen hin. Inwieweit sie den fachspezifischen, über die allgemeindidaktische Bedeutung hinausgehenden Sinn dieses Unterrichtsansatzes erfasst, geht aus ihren Äußerungen nicht hervor.

An der auf der vorherigen Seite zitierten Schilderung eines Unterrichtsszenarios, welches VERA als Beispiel guten Politikunterrichts anführt, ist außerdem interessant, dass dort weitgehend oder ganz auf Instruktionen verzichtet wird: Ein Problem wird präsentiert und die Schüler\_innen sollen „dann selber mal gucken, was sie draus machen“ (73-74). VERA verknüpft also problemorientiertes Arbeiten mit einer sehr offenen, wenig gelenkten Unterrichtssituation. Von „Frontalunterricht“ (76), den sie mit dem Herunterbeten von Unterrichtsstoff und mit stumpfem Auswendiglernen verbindet, grenzt sie sich in diesem Zusammenhang ab (vgl. 75-76; 80). Auch an anderer Stelle äußert VERA Abneigung gegenüber konventionellem, lehrer\_innenzentriertem Unterricht und textbasiertem Arbeiten:

„Weil wenn die das selber anwenden, dann bleibt ja auch am meisten hängen. Weil wenn man dieses Bulimie-Lernen macht, oder halt, ich mach vorne jetzt zehnminütiger Einstieg, dann lesen die da mal zehn Minuten den Text, dann spricht man kurz drüber, was in dem Text steht, das hat für mich nichts mit wirklich Politik zu tun. Weil so habe es ich in der Schule gemacht und bei mir ist wirklich wenig hängen geblieben.“ (422-427)

Mit Blick auf ihre eigene zukünftige Lehrtätigkeit äußert sie ferner, dass sie selbst im Unterricht nur „der Moderator, oder der Organisator“ (421) sein wolle, da sie selbstständiges Lernen für die nachhaltigste Art des Lernens hält (vgl. 422). Demnach sieht VERA die Politiklehrkraft weniger in der Rolle der für die Wissensvermittlung zuständigen Autorität, sondern eher in der Rolle eines Lernbegleiters/einer Lernbegleiterin. Hinsichtlich der konkreten methodischen Gestaltung des Unterrichts äußert VERA, dass sie Diskussionen und kooperative Arbeitsformen wie Gruppenarbeiten dem frontalen

Unterricht vorziehe (vgl. 79-82). Im Praktikum habe sie erlebt, wie die Schüler\_innen im Politikunterricht viel miteinander diskutiert hätten, was ihr gut gefallen habe (vgl. 91-98). VERA nimmt an, dass kooperative Arbeitsformen und gesprächsorientierte Methoden Schüler\_innen am meisten Spaß machen und gleichzeitig am lernwirksamsten sind (vgl. 84-85). Diesbezüglich berichtet sie außerdem von einer im Praktikum erlebten Unterrichtssituation, die sie beeindruckt hat:

„Und vor allem auch, wenn die so ganz aktiv diskutiert haben, also wirklich aktiv. Auch wirklich mit den Richtlinien, die wir vorgegeben hatten: "Wir beleidigen uns nicht" und "Wir Siezen uns". Und dass da wirklich auf denen ihrem Level eigentlich wirklich eine gute Diskussion stattgefunden hat. Also wirklich wie ein kleiner jugendpolitischer Gemeinderat, irgendwie so. Also das hat mich unglaublich begeistert und da hat man einfach gemerkt, das Interesse ist geweckt. (262-272)

Zudem berichtet zudem von einer weiteren Unterrichtsstunde zum Thema Landtagswahlen, die eine Wahlsimulation beinhaltete (vgl. 279-292) und von den Schüler\_innen ebenfalls gut aufgenommen wurde: „Die haben da aktiv mitgemacht, ja, auf jeden Fall“ (296).<sup>8</sup> Diese Beobachtungen und Einschätzungen VERAs decken sich insoweit mit fachdidaktischen Annahmen, dass simulative und gesprächsorientierte Verfahren unbestritten als sehr wichtige Methoden des Politikunterrichts gelten. Hingegen ist empirisch nicht klar belegt und unter Fachdidaktikern umstritten, wie lernwirksam solche Verfahren tatsächlich sind, denen VERA durchweg positive Wirkungen zuschreibt (vgl. Detjen 2004, 187; sowie auch die ausführlicheren Überlegungen in der Explikation JOST). Problematisch erscheint aus fachdidaktischer Sicht auch die von VERA mehrfach zum Ausdruck gebrachte relativ pauschale Ablehnung von lehrerzentriertem Unterricht und „Frontalunterricht“ (vgl. 79-82; 422-427), da die damit verbundenen Methoden, wie etwa der Lehrer\_innenvortrag, nach wie vor als sinnvolle Ergänzung zu Phasen freien und schüler\_innenaktiven Lernens gelten (vgl. etwa Detjen 2004, 188). Zudem deuten auch empirische Befunde zur Wirksamkeit bestimmter Unterrichtsansätze, wie sie etwa der Hattie-Studie zu entnehmen sind, darauf hin, dass offene Unterrichtsformen allein kein Garant für Lernerfolg sind.

### **Pädagogische Vorstellungen**

Zu VERAs pädagogischen Vorstellungen gehört, dass sie einen respektvollen Umgang für wichtig hält: „Also dass die merken, ich respektiere dich jetzt hier AUCH, ich respektiere dich und deine Meinung“ (321-322). Zwar sieht sie sich als Lehrkraft in einer

---

<sup>8</sup> Hierbei könnte allerdings anstelle der Methode auch ein besonderes thematisch begründetes Interesse ausschlaggebend für die hohe Schüler\_innenbeteiligung gewesen sein. Laut Buch und Breit ist nämlich kaum ein anderes Thema so geeignet, um im Politikunterricht die Spannung eines politischen Vorgangs mitzerleben, und gegen politisches Desinteresse anzugehen, wie das Thema Wahlen (vgl. 2009, 115).

„Führungsposition“ (322), was die Unterrichtsabläufe betrifft (vgl. 322-324), möchte aber trotz des grundsätzlich hierarchischen Verhältnisses, dass Lehrer\_innen und Schüler\_innen sich möglichst „auf Augenhöhe“ (324-325) begegnen. Dies betrachtet sie als Voraussetzung, um von den Schüler\_innen als Vertrauensperson wahrgenommen zu werden: „Weil sonst sind irgendwelche Probleme, die auftreten, denk ich mir, werden die dann auch nicht zu mir kommen, wenn ich nicht sage, ich bin mit euch auf Augenhöhe.“ (325-327). Den Umgang mit Unterrichtsstörungen bezeichnet VERA als schwieriges Thema, bezüglich dessen sie erst noch weitere Erfahrungen sammeln müssen (vgl. 333-339). Die im Praktikum gemachte Erfahrung, dass sie von den Schüler\_innen zum Teil nicht ernstgenommen wurde, führt sie zumindest teilweise auf ihr Geschlecht zurück: „Und wenn ich da halt ankomme, mit meinen vierundzwanzig, hier Mädchen, dann sind die Jungs in der neunten Klasse halt nicht gleich ruhig“ (356-358). Männer sieht sie dagegen aufgrund ihrer körperlichen Konstitution im Vorteil: „der [gemeint ist der Praktikumsmentor, Anm. d. Verf.] steht halt da hin, sportliche Figur, und wenn der halt sagt: 'Ist Ruhe!', dann ist da halt auch Ruhe“ (355-356). Bezüglich des Umgangs mit Unterrichtsstörungen ist VERA außerdem der Auffassung, dass man nicht auf Strafen verzichten könne, betrachtet diese aber eher als Ultima Ratio (vgl. 340-341). Weiterhin gehört zu VERAs pädagogischen Vorstellungen, dass die Lehrkraft individuelle Vorlieben oder Schwächen berücksichtigen sollte, damit die Schüler\_innen sich sozial aufgehoben fühlen: „Also dass man merkt, welche Schüler\_innen jetzt vielleicht einfach nicht so gern vor der Klasse sprechen und dass man die dann einfach auch (...) nicht bloßstellt oder jemanden dazu stellt, einfach dass die sich nicht so alleine fühlen.“ (128-131). Dies und die Aussage VERAs, dass sie von den Schüler\_innen in Problemsituationen als Vertrauensperson wahrgenommen werden wolle, deuten auf ein ausgeprägtes pädagogisches Interesse hin.

### **Professionalitätsvorstellungen**

Zur Frage, welche Bedeutung sie den fachwissenschaftlichen und -didaktischen Fähigkeiten einer Politiklehrkraft jeweils zuweisen würde, äußert VERA lediglich, dass sie „viel Fachwissen“ (459) wichtig fände, sowie auch eine fachliche Begeisterung, um politische Inhalte erfolgreich vermitteln zu können (vgl. 487-489). Ansonsten schildert sie anlässlich dieser Frage ihre eigene Kompetenzentwicklung und ihre Studienerfahrungen, welche im Folgeabschnitt dargestellt werden.

## **Einschätzungen eigener Interessen und Kompetenzen**

Auf die Frage, ob sie sich durch das Studium gut vorbereitet fühle für das Referendariat, antwortet VERA Folgendes:

„Also Praktika auf jeden Fall. Wir haben/ Also es ist auch immer ein wissenschaftliches Studium, das muss ich mir auch immer wieder sagen, weil sonst macht man einfach Sachen, oder liest Texte, die einfach irgendwie ein Stück weit (...) zu komplex sind, oder ich finde auch einfach echt anstrengend zu lesen. (...) Aber, ich weiß nicht, ich würde irgendwie schon vielleicht bisschen erwarten, dass die Ausbildung bisschen praxisorientierter ist.“ (634-639)

Die studienbegleitenden Praktika beurteilt VERA demnach sehr positiv, während sie hinsichtlich der theoretischen Ausbildungsanteile skeptisch ist. Sie kritisiert die übermäßige Komplexität bestimmter Inhalte und drückt Zweifel am praktischen Nutzen wissenschaftlicher Theorien aus (vgl. obiges Zitat). Dies mündet in die Forderung, dass das Lehramtsstudium möglichst noch ein bisschen praxisorientierter sein sollte (vgl. 640 sowie das obige Zitat). Ob sich VERA hierbei tatsächlich speziell auf das Fach Politik bezieht, wie es die entsprechende Frage vorsah, oder allgemeiner auf alle studierten Fächer, wird nicht ganz klar. Aufgrund der Erfahrung, dass sie sich im Praktikum auf jede Unterrichtsstunde nochmal vorbereiten musste (vgl. 654), fragt sich VERA, „ob das fachdidaktische jetzt HIER so was bringt“ (657-658). Außerdem vermutet sie, dass sie im Studium mehr lernt, als sie tatsächlich im Beruf braucht (vgl. 659-660). VERA zweifelt also erheblich an der berufspraktischen Relevanz der theoretischen Ausbildungsanteile, die sie einerseits als unvollständig und andererseits als überkomplex wahrnimmt. Entsprechend äußert sie auch, die Bezüge zwischen wissenschaftlicher Theorie und der späteren beruflichen Praxis seien ihr „bis dahin jetzt noch nicht SO klar“ (660-661). Das Schulpraktikum in Fach Politik bezeichnet sie hingegen als „enorm wichtig“ (179), in seiner Funktion als Bindeglied zwischen fachdidaktischer Theorie und -praxis:

„Weil auch wenn jetzt hier wir fachdidaktische Seminare haben und das uns erzählt wird, wie wende ich das an? Wie ist das dann in der Klasse, wie funktioniert das? Auch, wie SCHWER gestalte ich meinen Unterricht, wie komplex kann ich das machen, welche Themen kann ich reinpacken? Finde ich ganz, ganz schwierig und das finde ich aber auch (...) würde ich mich jetzt ohne das ISP zu wenig betreut gefühlt haben.“ (180-185)

Das Praktikum half VERA demnach unter anderem dabei, ein Gefühl für den angemessenen Schwierigkeitsgrad von Unterrichtsinhalten zu entwickeln, was sie im obigen Zitat als eine der großen Herausforderungen des Unterrichtens beschreibt. An späterer Stelle schildert sie ausführlicher die Situation der ersten selbst gehaltenen Unterrichtsstunde im Praktikum, für die sie großen Aufwand betrieben und dennoch einen Misserfolg erlebt habe, weil die Inhalte viel zu schwer gewesen seien (240-241). Gegen Ende des halbjährigen Praktikums hätten sich dann zunehmend Erfolge eingestellt, in Form

von Unterrichtsstunden „wo man gemerkt hat, es fruchtet jetzt, die haben was mitgenommen“ (261-262).

Durch solche Erlebnisse hat nach VERAs Aussage auch ihr Interesse, Politik zu unterrichten, zugenommen (vgl. 534-536). Dabei fällt auf, dass VERA ihr Interesse am Unterrichten des Fachs von ihrem politischen Interesse trennt, bezüglich dessen sie sich nicht sicher sei, ob es durch das Praktikum zugenommen habe (vgl. 532-536; 541-542). Eher habe sie durch das Praktikum überhaupt erst gemerkt, „dass es (gemeint ist das Fachwissen, Anm. d. Verf.) wichtig ist und dass ich eigentlich immer noch zu wenig politisches Wissen habe. Also dass ich eigentlich mich da noch mehr bemühen sollte“ (542-544). Insgesamt beziffert VERA ihr politisches Interesse auf einer Skala von eins (starkes Interesse) bis sechs (geringes Interesse) mit einer Zwei, äußert aber auch, dies hänge im Einzelnen vom Thema ab (vgl. 507-521).

Nach den Gründen für die Wahl des Studienfachs Politik gefragt, berichtet VERA von kommunalpolitischen Aktivitäten während ihrer Jugend, genauer von einer Aktion zur Errichtung eines Skateparks, und von einem daraus erwachsenen jugendpolitischen Gremium, dessen Sprecherin sie gewesen sei. Dadurch sei, so VERA, ihr politisches Interesse geweckt worden (vgl. 555-560). Familiär kam sie nach eigener Aussage hin und wieder, aber nicht intensiv mit politischen Themen in Kontakt (vgl. 576-585).

Bezüglich der Frage, wo sie vielleicht außerhalb des Studiums berufsrelevante Fähigkeiten erworben habe, verweist VERA erneut auf ihr kommunalpolitisches Engagement bei der „Aktion Skatepark“ (599). Dort habe sie Erfahrungen mit der Akquise von Geldern und mit Öffentlichkeitsarbeit gesammelt, was auch zu einer Stärkung ihres Selbstbewusstseins geführt hätte (vgl. 608). Da VERA Selbstsicherheit für eine sehr wichtige Eigenschaft einer Lehrkraft hält (vgl. 609-610), habe ihr das politische Engagement in dieser Hinsicht auch beruflich weitergeholfen (vgl. 612). Außerdem verweist sie diesbezüglich auf ihre Tätigkeit im Sportverein und als Ski- und Mountainbikelehrerin: „Dieses Erklären und Zeigen und dann merken eigentlich, dass die was mitnehmen. Also das ist das eigentlich, was mir einfach Spaß macht an der Lehrertätigkeit, egal in welcher Richtung“ (615-617). Es bereitet VERA also grundsätzlich Freude, die Lehrer\_innenrolle zu übernehmen und andere anzuleiten, unabhängig von den konkreten Inhalten. Insofern könnte man aufgrund weiterer ähnlicher Aussagen VERAs zu ihrem politischen Interesse und Wissen davon ausgehen, dass ihr pädagogisches Interesse dem fachlichen Interesse eventuell übergeordnet ist. Auf die abschließende Frage, ob und wie sie sich später während der Berufstätigkeit fortbilden wolle, antwortet VERA, dass



dieses Thema für sie noch relativ fern sei: „Da muss ich sagen, weiß ich jetzt wirklich noch nicht so viel. Also weil ich bin ja eigentlich noch nicht mal fertig ausgebildet, und dann an Weiterbildung zu denken“ (686-670).

#### **4.2.2 Zusammenfassende Formulierung von Konzepten**

##### *Ziele schulischen politischen Lernens*

- Politisches Interesse

Politikunterricht soll Schüler\_innen für Politik interessieren, als Grundlage für den politischen Wissenserwerb und für politisches Engagement.

- Politisches Wissen

Schüler\_innen sollen im Politikunterricht Wissen über politische Zusammenhänge erwerben, politisches Begriffs- oder Detailwissen ist für sie weniger wichtig.

- Mündigkeit

Schüler\_innen sollen im Politikunterricht lernen, selbstständig zu denken und zu handeln.

- Politische Handlungsfähigkeit

Der Politikunterricht soll Schüler\_innen die Wichtigkeit politischer Partizipation deutlich machen und die Lehrkraft sollte dies möglichst auch vorleben.

##### *Folgerungen für die Auswahl von Inhalten*

- Aktualität

Es ist wichtig, dass der Politikunterricht aktuelle politische Geschehnisse berücksichtigt.

##### *Folgerungen für die didaktisch-methodische Gestaltung des Politikunterrichts*

- Selbsttätigkeit

Um Schüler\_innen zu mündigen Bürgern zu erziehen, muss der Politikunterricht selbstständiges Lernen ermöglichen.

- Problemorientierung

Politisches Lernen sollte an Problemen ausgerichtet sein.

- Fallorientierung

Politische Zusammenhänge sollten an konkreten Fällen verdeutlicht werden.

- Verzicht auf Frontalunterricht

Auf konventionellen lehrer\_innenzentrierten Unterricht und den Erwerb nominalen Wissens sollte möglichst verzichtet werden.

- Kooperative und gesprächsorientierte Methoden

Kooperative und gesprächsorientierte Methoden machen Schüler\_innen am meisten Spaß

und sind am lernwirksamsten.

- Politisches Handeln im Unterricht

Politisches Handeln sollte schon in der Schule stattfinden, etwa im Rahmen von politischer Projektarbeit.

#### *Folgerungen für das unterrichtliche Miteinander*

- Begegnung auf Augenhöhe

Es ist wichtig, dass die Lehrkraft die Schüler\_innen als Gesprächspartner ernst nimmt.

- Einfühlung und Rücksichtnahme

Die Lehrkraft sollte im Unterricht auf individuelle Schwächen Rücksicht nehmen und von den Schüler\_innen als Vertrauensperson wahrgenommen werden.

#### *Merkmale und Kompetenzen einer guten Politiklehrkraft*

- Offenheit

Eine Politiklehrkraft sollte offen sein für methodische Neuerungen und offen für anderslautende politische Meinungen.

- Fachwissen

Eine Politiklehrkraft sollte viel Fachwissen besitzen.

- Fachinteresse

Fachliche Begeisterung ist die Voraussetzung, um politische Inhalte erfolgreich zu vermitteln.

- Präsenz

Zur Organisation von Lerngelegenheiten und Herstellung einer störungsfreien Arbeitsatmosphäre sollte die Lehrkraft immer präsent sein.

### **4.3 Interview JOST**

JOST ist zum Zeitpunkt des Gesprächs 27 Jahre alt und befindet sich im neunten Fachsemester. Er studiert Lehramt für Haupt-, Werkreal- und Realschule mit den Fächern Politik, Geschichte und Deutsch. Er hat alle im Studium vorgesehenen Praktika, einschließlich des Fachpraktikums in Politik, absolviert. Vor der Aufnahme seines Lehramtsstudiums an der PH hat er bereits an einer anderen Hochschule einen Bachelorabschluss im Fach Geschichte erworben. Vor dem Studienbeginn an der PH hat er außerdem ein zweiwöchiges Schulpraktikum absolviert, und während seines Bachelorstudiums drei weitere mehrwöchige Praktika (Museumspraktikum, Mitarbeit bei einer archäologischen Ausgrabung im Ausland, Praktikum in einem Abgeordnetenbüro).

Zudem hat er ein Freiwilliges Soziales Jahr bei einer caritativen Organisation abgeleistet, in der Jugendorganisation einer Partei mitgewirkt, und sich während des Lehramtsstudiums als studentisches Mitglied in verschiedenen Hochschulgremien engagiert.

### **4.3.1 Explikation und Vergleich mit Fachkonzepten**

#### **Didaktische Vorstellungen**

Auf die Frage nach den zentralen Aufgaben einer Politiklehrkraft benennt JOST zwei aus seiner Sicht wesentliche Aufgaben:

„Längerfristig gesehen, glaube ich, ist es zum einen eine zentrale Aufgabe grundlegendes Wissen über Institutionen und Prozesse im politischen System oder auch in der internationalen Politik zu vermitteln, damit bei den Schülerinnen und Schülern eben ein Hintergrund oder eine Basis für die Beurteilung der politischen Realität entsteht. Also letztendlich (...) denke ich ist die zentrale Aufgabe die, dass man Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgern machen sollte. [...] Das zentrale Ziel sollte darin bestehen, zumindest alles zu tun, um die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, das politische Geschehen zumindest kritisch verfolgen, beurteilen und beobachten zu können.“ (42-53)

Demnach hält JOST einerseits die Vermittlung von politischem Wissen für eine wichtige Aufgabe und andererseits die Förderung von Mündigkeit und politischer Urteilsfähigkeit. Politisches Wissen betrachtet er dabei als Voraussetzung für politische Urteilsfähigkeit. Die durch die Begriffe Mündigkeit und Urteilsfähigkeit ausgedrückte Fähigkeit zur selbstständigen kritischen Wahrnehmung und Bewertung politischer Vorgänge sieht JOST als das wichtigste Vermittlungsziel des Politikunterrichts an, für das die Politiklehrkraft alles tun müsse. Als einziger der Befragten äußert sich JOST explizit zu diesem zentralen Vermittlungsziel; neben VERA, die den Begriff Mündigkeit aber nur beiläufig erwähnt.

Aus fachdidaktischer Sicht, nach einer Definition Juchlers, meint der Begriff Mündigkeit, ähnlich der Begriffsverwendung JOSTs, die „Fähigkeit der Bürgerinnen und Bürger zum politischen Urteil“ (2008, 39). Nach Pohl schließt Mündigkeit außerdem die Kenntnis politischer Partizipationsmöglichkeiten mit ein (vgl. 2015, o.S.). Das politische Urteil wiederum definiert Massing als eine kategoriengeleitete wertende Stellungnahme, die sich auf politische Akteure oder Sachverhalte bezieht, an den Maßstäben Effizienz und Legitimität orientiert ist, und mit der Bereitschaft zur öffentlichen Rechtfertigung verbunden ist (vgl. 2003, 95). Im GPJE-Entwurf zu Nationalen Bildungsstandards für das Fach Politik wird in ähnlicher Weise zwischen einem Sach- und einem Werturteil unterschieden, also zwischen konstatierenden oder analytischen Aussagen einerseits und normativen Aussagen andererseits (vgl. 2004, 15). Politische Urteilsfähigkeit wird dort als eine von drei Dimensionen politischer Kompetenz beschrieben, neben politischer

Handlungsfähigkeit und methodischen Fähigkeiten, welche es anknüpfend an das Vorwissen der Schüler\_innen im Politikunterricht zu fördern gilt (vgl. ebd., 13 sowie die nachfolgende Abbildung).

<i>Konzeptuelles Deutungswissen</i>	
<b>Politische Urteilsfähigkeit</b> Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können	<b>Politische Handlungsfähigkeit</b> Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können
<b>Methodische Fähigkeiten</b> Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können	

Quelle: Detjen et al. 2004, 13

Bezüglich der zwei Urteilsarten, dem Sach- und dem Werturteil, weisen Detjen et al. darauf hin, dass dies nur eine idealtypische Unterscheidung sei; real würden sich im politischen Urteil häufig beide Aspekte vermischen. Zudem würden normative Urteile oft auch Handlungsaufforderungen enthalten, da es in der Politik meist um Entscheidungssituationen geht (vgl. ebd. 15). Kompetenz im Bereich von Sachurteilen heißt nach der GPJE-Definition, politische Sachverhalte strukturiert wiedergeben und analysieren zu können, um zu einer möglichst differenzierten und theoriebezogenen Sicht und Argumentation zu gelangen. Werturteile dagegen zielen laut Detjen et al. auf die Beurteilung politischer Sachverhalte unter Einbezug demokratischer Normen, wie etwa Gemeinwohl (vgl. ebd). Weitere Vorschläge für entsprechende Bewertungskriterien unterbreitet der aktuelle baden-württembergische Bildungsplan, der neben Legitimität etwa auch Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Transparenz, Repräsentation oder Partizipation als mögliche Urteilsmaßstäbe benennt (vgl. Bildungsplan Sek. I 2016, 13). Das politische Urteil wird dort als „begründetes Fazit“ (ebd.) einer vorherigen Abwägung von Pro- und Kontra-Argumenten beschrieben, die unterschiedliche Perspektiven auf ein politisches

Ereignis repräsentieren (vgl. ebd.). Genauer betrachtet setzt ein politisches Urteil vielfältige kognitive Fähigkeiten und Operationen voraus, wie etwa die Entschlüsselung medialer Politikdarstellungen oder die Antizipation der möglichen Folgen politischer Entscheidungen (vgl. GPJE 2004, 16).

Entsprechend bezeichnet auch JOST politische Urteilsfähigkeit, die er mit dem Begriff Mündigkeit umschreibt, als ein sehr anspruchsvolles Ziel: „Die Frage ist natürlich, inwiefern das [die Entwicklung von Mündigkeit, Anm. d. Verf.] tatsächlich gelingen kann“ (54-55). Ferner fällt auf, dass er im Zusammenhang mit politischer Mündigkeit von kritischem Beobachten und Beurteilen spricht (vgl. 52), während der Begriff Kritik in BRITs und VERAs didaktischen Vorstellungen keine Rolle zu spielen scheint. Hinter entsprechenden Fachkonzepten bleibt JOSTs Definition des politischen Urteils dennoch insoweit zurück, dass weder auf dessen genaues Zustandekommen noch auf verschiedene Urteilsarten oder –maßstäbe eingegangen wird. (Was jedoch nicht zwangsläufig ein Indiz für mangelndes Wissen in diesem Bereich ist.) Im Zusammenhang mit politischer Mündigkeit nimmt JOST außerdem auf das Thema Partizipation Bezug, indem er äußert, man könne „nicht jeden Schüler zu einem Aktivbürger machen und sollte das wahrscheinlich auch nicht tun“ (49-50).

Damit bezieht er sich auf ein spezifisches Konzept aus der fachdidaktischen Debatte über unterschiedliche Bürgerleitbilder (vgl. im Folgenden Pohl 2015, o.S.), wo der kontinuierlich politisch engagierte „Aktivbürger“ vom punktuell engagierten „interventionsfähigen Bürger“ unterschieden wird, sowie vom „reflektierten Zuschauer“, dessen politische Beteiligung auf die Teilnahme an Wahlen und Abstimmungen beschränkt ist (vgl. Detjen 2002, o.S. sowie auch die ausführlicheren Überlegungen in der Explikation des Interviews BRIT). Vom erstgenannten Typus des Aktivbürgers grenzt sich JOST aus pragmatischen Gründen ab, weil er offenbar annimmt, dass die intensive politische Beteiligung jeder Bürgerin/jedes Bürgers unrealistisch ist und auch nicht unbedingt wünschenswert (vgl. 48-50). Diese Auffassung begründet JOST nicht näher, es ist jedoch anzunehmen, dass er dabei auch an negative Erscheinungen von Partizipation denkt, wie etwa Rechtsradikalismus. JOST betrachtet politisches Engagement also mit einer gewissen Zurückhaltung und sieht darin einen Möglichkeitshorizont, aber kein allgemeinverbindliches Ziel. Neben politischer Mündigkeit, die JOST, wie gezeigt wurde, als zentrales Vermittlungsziel ansieht, betrachtet er das Wecken von politischem Interesse als grundlegende Aufgabe des Politikunterrichts:

„Also ich denke mal, eine wichtige Aufgabe besteht auch darin, zunächst mal Interesse an Politik zu wecken (...). Aus meiner persönlichen Erfahrung, denke ich, ist das auch eine Grundlage für

alles Weitere, weil bei vielen letztendlich eher eine abneigende oder abgeneigte Haltung gegenüber Politik per se BESTEHT. Und ich glaube, wenn halt kein Interesse besteht an Politik, dann (...) können auch alle anderen Zielsetzungen nicht funktionieren. Also man muss Politik so aufbereiten, DARBIETEN, vermitteln, dass es als etwas Interessantes, als etwas erscheint, das auch die Schüler betrifft.“ (58-66)

Ähnlich wie VERA geht JOST von einer häufig abneigten Haltung gegenüber Politik aus. Das Wecken von politischem Interesse betrachtet er demnach als eine besondere Herausforderung des Fachs und als Grundlage aller weiteren unterrichtlichen Zielsetzungen. Politisches Interesse kann aus JOSTs Sicht geweckt werden, indem die Lehrkraft die Unterrichtsinhalte so aufbereitet, dass Politik als etwas erscheint, das die Schüler\_innen persönlich betrifft (vgl. obiges Zitat).

Diese Einschätzungen JOSTs bezüglich der hohen Bedeutung politischen Interesses für politisches Lernen decken sich grundsätzlich mit politikdidaktischen Positionen. Allerdings weist die Autorengruppe Fachdidaktik darauf hin, dass das Ursache-Wirkungs-Verhältnis von politischem Interesse und politischem Wissen nicht abschließend geklärt sei: Ob politisches Interesse politisches Wissen voraussetzt, oder ob es sich, ähnlich JOSTs Darstellung, umgekehrt verhält, sei derzeit empirisch nicht nachweisbar (vgl. 2015, 122f. sowie auch die ausführlichere Darstellung in der Explikation des Interviews VERA). Der von JOST ebenfalls angesprochene Aspekt der Herstellung subjektiver Betroffenheit durch eine entsprechende Auswahl oder Darstellung der Unterrichtsinhalte wird fachdidaktisch mit der Bezeichnung Lebensweltbezug oder Schülerorientierung umschrieben. (Siehe dazu auch die ausführlicheren Überlegungen in der Explikation des Interviews BRIT.)

Nach den wichtigsten Inhalten des Politikunterrichts gefragt, nennt JOST zunächst den Themenbereich Kommunalpolitik und spricht diesbezüglich von politischem Orientierungswissen. Ferner verweist er auf die guten Beteiligungsmöglichkeiten auf dieser politischen Ebene und die aus seiner Sicht besondere Beteiligungsnotwendigkeit, die die Kommunalpolitik zu einem wichtigen Unterrichtsgegenstand machen:

„Also Kommunalpolitik spielt natürlich auch eine Rolle, damit sich die Schüler in ihrer lokalen politischen Umgebung zurechtfinden können. Das ist ja letztendlich auch ein Bereich, in dem man sich noch am ehesten engagieren kann und SOLLTE, weil ohne die Beteiligung auch sehr vieler Leute aus der Bevölkerung, kann ja Kommunalpolitik nicht funktionieren.“ (86-92)

Außerdem benennt JOST Politische Ökonomie als wichtigen Inhaltsbereich, wie etwa die Frage nach dem politischen Umgang mit Arbeitslosigkeit. Solche und andere wirtschaftspolitische Fragestellungen betrachtet er als sehr wichtige Unterrichtsgegenstände (vgl. 89-92). Außerdem hält er die Vermittlung grundlegenden Wissens über nationale und internationale politische Institutionen und Prozesse für zentral (vgl. 45-46).

Letzterer Aspekt, die Notwendigkeit der Vermittlung einer Art politischen Grundwissens, ist auch innerhalb der Fachdidaktik prinzipiell unumstritten. Wie ein solches politisches Kerncurriculum im Detail aussehen sollte, wird jedoch nicht einheitlich beantwortet. George etwa lehnt einen verbindlichen Inhaltskanon sogar gänzlich ab, weil er die Interessen der Schüler\_innen als ausschlaggebend für die Auswahl der Inhalte betrachtet (vgl. hierzu und zum Folgenden Pohl 2004, 314ff.). Andere setzten sich hingegen über die Frage auseinander, ob man bezüglich der Bestimmung eines politischen Kerncurriculums von Grundwissen, Problemwissen oder Orientierungswissen sprechen sollte. Je nach Benennung werden jeweils unterschiedliche Aspekte des politischen Lernens in den Vordergrund gerückt, wie etwa beim Problemwissen die Ausrichtung an politischen Schlüsselproblemen, weshalb die Frage der Bezeichnung laut Pohl nicht gänzlich irrelevant ist. Eine Möglichkeit, um den fachlichen Kern der Politischen Bildung zu bestimmen, weniger im Sinne konkret zu vermittelnden Stoffs, sondern im Sinne von zentralen Fachbegriffen, die den Stoff strukturieren, sind die politikdidaktischen Basiskonzepte. Sander fasst hierunter sechs Schlüsselkategorien: Macht, Recht, Gemeinwohl, System, Öffentlichkeit und Knappheit (vgl. 2009, 58). Diese politischen Basiskonzepte, als „Grundideen des Politischen“ (Massing 2012, o.S.), werden wiederum durch sogenannte Fachkonzepte ausdifferenziert und konkretisiert (vgl. Sander 2009, 57f.).<sup>9</sup> Allerdings gibt es hierzu unterschiedliche Systematisierungen; so ist etwa das Kategoriensystem von Weißeno et al. im Unterschied zu Sanders auf drei Basiskonzepte, nämlich Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl, beschränkt (vgl. 2012, 12 sowie auch Quentmeier 2014, 43f.). Als konkrete Inhaltsbereiche wiederum, die im Rahmen der fachwissenschaftlichen Ausbildung von Politiklehrer\_innen gründlich erarbeitet werden sollten, benennt Kuhn einerseits Innenpolitik und deutsches politisches System, und andererseits Außenpolitik und internationale Beziehungen (vgl. 2004, 225).

JOSTs diesbezügliche Vorstellungen (vgl. 45-46) entsprechen also gängigen fachdidaktischen Annahmen, sowohl was das politische Grundwissen betrifft, als auch die von ihm betonte wechselseitige Abhängigkeit der beiden Fächer Wirtschaft und Politik (vgl. GPJE 2004, 10; Juchler 2008, 37f.; 53). Auf politische Kategorien im Sinne von Basis- und Fachkonzepten geht JOST allerdings nicht explizit ein; genauso wenig wie die anderen Befragten. Dennoch wird an seiner Themenbestimmung ein vergleichsweise komplexes Politikverständnis erkennbar, etwa durch die Unterscheidung unterschiedlicher

---

<sup>9</sup> Anders als Fakten- oder Einzelwissen stehen Fachkonzepte für konzeptuelles Wissen, welches von konkreten Erfahrungen abstrahiert, und sich, wie bei Modellen oder Prinzipien, auf übergreifende Merkmale bezieht (vgl. Massing 2012, o.S.).

Politikfelder (vgl. 89-92) oder unterschiedlicher politischer Ebenen (vgl. etwa 492-494: Kommunalpolitik, Bundespolitik, Internationale Politik). Die von ihm vorgenommene Unterteilung von Politik in eine institutionelle und eine prozesshafte Seite (vgl. 45-46) zeigt zudem, dass er politische Geschehnisse mehrdimensional begreift; auch wenn er sich nicht direkt auf entsprechende fachliche Analyseinstrumentarien, wie den dreidimensionalen Politikbegriff oder den Politikzyklus, beruft (vgl. GPJE 2004, 10; Massing 2004, 162f.). Für relativ ausgeprägte fachliche Kenntnisse spricht ferner, dass JOST über einen vergleichsweise großen Fachwortschatz verfügt (vgl. etwa 44, 85, 89, 115, 117, 131, 146, 488, 491, 493). Neben den bisher dargestellten Einschätzungen bezüglich der Ziele und Inhalte schulischer politischer Bildung, gehört zu JOSTs didaktischen Vorstellungen, dass er die Auseinandersetzung mit politischen Problemen und Konflikten als Zentrum des Politikunterrichts betrachtet:

„Also ich glaube, es ist notwendig, dass irgendwie eine persönliche BETROFFENHEIT da ist. Das interessiert die Schüler und vor allen Dingen eben auch solche konflikthafter Situationen, in denen irgendwie Akteure gegeneinander stehen. Also ich glaube, Konflikte und Probleme sind auf jeden Fall das, was Schüler vor allem interessiert. Ich glaube solche Institutionen, die (...) rufen wenig Interesse hervor, das ist jedenfalls mein Eindruck.“ (113-118)

Obwohl JOST institutionenbezogene Kenntnisse für sehr wichtig hält (vgl. 42-46; 130-132), nimmt er an, dass reine Institutionenkunde ohne Bezug zu konkreten Fällen beziehungsweise Problemen Schüler\_innen wenig interessiert. Problemhaltige oder konflikthafte politische Situationen erzeugen dagegen aus seiner Sicht das größte Interesse (vgl. obiges Zitat sowie auch 89-92). Diese Ansicht untermauert JOST mit eigenen schulpraktischen Erfahrungen, die gezeigt hätten, dass konflikthafte Themen in Verbindung mit persönlicher Betroffenheit am ehesten politisches Interesse bei Schüler\_innen hervorrufen (vgl. 108-113). Daher sollte man politische Themen seiner Ansicht nach so oft wie möglich problem- oder konfliktorientiert behandeln (vgl. 132-134). Zudem hält er die subjektiv empfundene Relevanz von Unterrichtsinhalten für ein wichtiges didaktisches Kriterium.

Diese Einschätzungen JOSTs decken sich mit fachdidaktischen Vorstellungen, wonach Problemorientierung eines der zentralen Unterrichtsprinzipien darstellt. (Siehe dazu ausführlicher die Überlegungen in der Explikation des Interviews VERA). In Bezug auf die von JOST benannte Konfliktorientierung sieht die heutige Politikdidaktik anders als früher (vgl. Reinhardt 2005, 76f.) eher davon ab, diese als eigenes didaktisches Prinzip auszuweisen (vgl. Bildungsplan Sek. I, 2016, 10). Dennoch gelten Konflikte auch weiterhin als bedeutsame Lerngegenstände, was sich laut Sander im allgemein akzeptierten



Kontroversitätsgrundsatz ausdrückt, der diesen Aspekt miteinschließt (vgl. 1999, 129f.).

Neben den Prinzipien Problem- und Konfliktorientierung, denen JOST eine hervorgehobene Bedeutung zuweist, hält er einen methodisch abwechslungsreichen Unterricht für wichtig. Als Beispiele für Methoden, die er selbst angewendet habe, nennt JOST gesprächsorientierte und simulative Verfahren, wie die Talkshow und die Pro/Kontra-Diskussion, die eine gute Resonanz erbracht hätten (vgl. hierzu und zum Folgenden 155-159; 294-304). Auch er selbst nimmt gesprächsorientierte Methoden als angenehmste Form des Arbeitens im Politikunterricht wahr und empfindet es als Höhepunkt des Unterrichts, wenn diese Verfahren in eine „spannende Debatte“ (302) mit Schüler\_innen münden. (Allerdings äußert er auch Unsicherheit bezüglich der Wirksamkeit solcher Verfahren, vgl. 309-310.)

Ähnlich der Sichtweise JOSTs gelten handlungs- und gesprächsorientierte Methoden vielen Fachdidaktiker\_innen als „Königsweg des politischen Lernens“ (Breit 2004, 114). Speziell von den dieser Gruppe zugehörigen simulativen Verfahren, bei denen politische Prozesse spielerisch nachgestellt werden, erhofft man sich, dass sie komplexe politische Abläufe ansatzweise erfahrbar machen (vgl. Kuhn 2004, 219). Ähnlich wie Giesecke (vgl. 2004, 70) warnt Detjen jedoch vor einer Überhöhung entsprechender Methoden und weist auf deren meist aufwendige Vorbereitung und Durchführung hin. Neben einem dosierten Einsatz handlungsorientierter Methoden fordert er eine Aufwertung des „denkorientierten Unterrichts“ (2004, 187), etwa in Form textbasierten Arbeitens (vgl. ebd.). Auch aus Kuhns Sicht haben solche konventionellen Lernmethoden weiterhin eine Bedeutung im politischen Unterricht, da analytische Fähigkeiten, als Voraussetzung politischer Urteilsbildung, am besten durch Textarbeit gefördert würden (vgl. 2004, 220).

Eine ähnlich ausgewogene Haltung zeigt sich bei JOST, der trotz seiner wahrnehmbaren Begeisterung für handlungs- und gesprächsorientierte Methoden diese dennoch nicht überbewertet. Aus seiner Sicht besteht guter Politikunterricht aus einer Mischung aus lehrer\_innenzentrierten und schüleraktivierenden Unterrichtsformen (vgl. 161-163), wobei er sich auf entsprechende empirische Befunde beruft. Stärker als bei den anderen Befragten zeigt sich hieran und auch an anderen Aussagen eine Wissenschaftsorientierung. Hinsichtlich des Anteils an lehrer\_innengelenktem Unterricht hat JOST relativ konkrete Vorstellungen:

„Aber ich würde mal sagen ein Drittel des Politikunterrichts sollte lehrerzentriert sein, weil ansonsten vielleicht die Gefahr besteht, dass es zwar ein sehr handlungsreicher und lebendiger Unterricht wird, aber die Vermittlung von Inhalten hinten runterfällt, und die sind nun mal auch wichtig.“ (163-167)

Unabhängig von der genauen Bezifferung des Anteils an lehrer\_innenzentriertem Unterricht gleicht JOSTs Ansicht damit etwa der Position Detjens, der dem „darbietend-rezeptiven Lernmodus“ (2004, 188) ebenfalls einen relativ hohen Stellenwert zuspricht, ohne die Bedeutung handlungsorientiert ausgerichteter Lernformen, wie erarbeitend-problemlösendes oder forschend-entdeckendes Lernen, zu negieren (vgl. ebd. 168f.; 187).

Bezüglich der Frage, was das Lernen im Fach Politik vom Lernen in anderen Fächern unterscheide, verweist JOST auf die „Unbestimmtheit [...] des Gegenstands“ (452-453), die den Politikunterricht von anderen Fächern unterscheide. Statt auf den Erwerb konkreter Fähigkeiten sei der Politikunterricht auf schwer greifbare Kompetenzen ausgerichtet beziehungsweise auf eine „gewisse Lebenseinstellung oder ein ganzes Bündel von Kompetenzen“ (446). Dies erschwert aus JOSTs Sicht auch die Erfassung von Lernergebnissen im Politikunterricht (vgl. 446-448).

Dass es sich beim Thema Kompetenzerwerb und Leistungsmessung tatsächlich um einen problemhaltigen Aspekt politischen Lernens handelt, zeigen die entsprechenden fachdidaktischen Diskussionen. So unternahmen etwa Weißeno, Detjen Juchler und andere 2010 einen Versuch, ein operationalisierbares Kompetenzmodell zur systematischen Messung von „Politikkompetenz“ zu entwickeln (vgl. ebd., 16ff.), welches jedoch auch Kritik erfuhr. Unter anderem wurde an diesem Modell bemängelt, dass politisches Lernen einseitig auf kognitives Lernen verengt würde, und mehrdeutiges politisches Wissen nicht durch Bewertungskategorien wie richtig oder falsch erfassbar sei (vgl. Sander 2013, 115f.). Entsprechend sprach sich etwa Sander grundlegend dagegen aus, „die Aufgabenbestimmung eines geistes- und sozialwissenschaftlichen Faches auf ein szientistisches, auf Messbarkeit abhebendes Kompetenzverständnis zu gründen“ (ebd. 114). Dies zeigt die fachdidaktischen Differenzen, die aus der von JOST angesprochenen relativen Unbestimmtheit politischer Lerngegenstände und -ziele resultieren, die er als Spezifikum des Fachs beschreibt. Dadurch und durch die Thematisierung der damit einhergehenden Schwierigkeiten bei der Leistungsüberprüfung (vgl. 446-448) zeigt JOST ein vergleichsweise ausgeprägtes Problembewusstsein. Als weiteres charakteristisches Merkmal politischer Lernprozesse benennt JOST den Einfluss von Emotionen (vgl. 238-241), worauf ich im Abschnitt Professionalitätsvorstellungen nochmal näher eingehe.

## **Pädagogische Vorstellungen**

Zu JOSTs pädagogischen Vorstellungen gehört die Auffassung, dass ein respektvoller Umgang aller Beteiligten die Basis eines gelingenden Unterrichts ist. Um diesen

durchzusetzen, dürfe man „dann auch mal strenger werden“ (355-356). Obwohl er Erziehung nicht als primäre Aufgabe der Schule betrachtet, hält JOST erzieherisches Wirken für sehr wichtig, um eine „gewisse Arbeitsdisziplin“ (358) und eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre herzustellen, was real jedoch nicht leicht umzusetzen sei (vgl. 358-364). In Bezug auf Unterrichtsstörungen geht er von vielfältigen Ursachen aus (vgl. 371-380) und betrachtet neben dem Schüler\_innen- und Lehrer\_innenverhalten auch die unterrichtlichen Rahmenbedingungen als Einflussfaktor, wie etwa die zeitliche Struktur des Unterrichtstages oder die Unterrichtsgestaltung: „Denn wenn jetzt natürlich ganz langweiliger, wenig abwechslungsreicher Unterricht gehalten wird, dann nimmt wahrscheinlich auch die Unruhe zu“ (384-386). Im Umgang mit Unterrichtsstörungen findet JOST eine entschiedene und konsequente Haltung der Lehrkraft wichtig, aber auch situationsangepasste Reaktionen (vgl. 400-410; 418-421). Außerdem macht er sich über die Grenzen oder unerwünschten Effekte einzelner Sanktionsmaßnahmen Gedanken (vgl. 418-424) und konstatiert abschließend, der Umgang mit Unterrichtsstörungen sei „ein schwieriges Thema. Auf jeden Fall“ (424-425). Obwohl er bereits vergleichsweise differenzierte Vorstellungen zu den Ursachen von Unterrichtsstörungen und zu möglichen Umgangsformen besitzt, ist das Thema für ihn noch nicht zufriedenstellend geklärt.

### **Professionalitätsvorstellungen**

Bezüglich der Frage, was eine gute Politiklehrkraft auszeichnet, nennt JOST zunächst folgende Merkmale oder Fähigkeiten, die er mit professionellem Handeln verbindet: ein „solides Fachwissen“ (653) der Politiklehrkraft, fachdidaktisches Können (vgl. 654-655), routiniertes Handeln (vgl. 656) sowie ein „generelles Interesse (oder eine generelle Begeisterung) für Politik“ (658). Nicht nachrangig, sondern genauso wichtig sei „ein gutes Verhältnis zu den Schülern“ (660), im Sinne fachunspezifischer pädagogischer Fähigkeiten (vgl. auch 653-662). Dies entspricht in etwa den Vorstellungen der anderen Befragten, welche jedoch die Bedeutung einzelner Professionalitätsdimensionen zum Teil anders einschätzen, und einzelne Aspekte zulasten anderer überaus stark gewichten, während JOSTs diesbezügliche Vorstellungen im Vergleich dazu sehr ausgewogen erscheinen, wie nachfolgend noch gezeigt wird. So äußert er bezüglich des Verhältnisses fachwissenschaftlicher und -didaktischer Fähigkeiten, dass er diese beiden Bereiche als etwa gleich wichtig betrachte (vgl. hierzu und zum Folgenden 319-338). Nur eine Politiklehrkraft, die fachkundig erscheine, könne auch das nötige politische Interesse bei den Schüler\_innen wecken und verdeutlichen, dass das Fach Politik „interessant und

relevant ist“ (324). Ausgeprägte fachliche Kenntnisse seien ferner nötig, damit die Lehrkraft die relevanten Unterrichtsgegenstände identifizieren könne (vgl. 330). Genauso wichtig wie fachwissenschaftliches Wissen seien aber auch fachdidaktische Kenntnisse:

„Zum anderen glaube ich aber, dass man eben auch didaktisches Wissen benötigt, weil man ansonsten diese Gegenstände nicht adäquat vermitteln kann. Also die Erfahrung habe ich auch gemacht, dass es ja tatsächlich so ist, dass eine problemorientierte Stunde, beispielsweise auch in Geschichte, bedeutend besser funktioniert, als eine Stunde, die kein Problem zum Gegenstand hat. Oder das Methodenwechsel eine große Rolle spielt (...), weil das ansonsten ermüdend wirkt. Also ich glaube, das ist schon was, was auf jeden Fall auch einen relativ großen Stellenwert hat. Ich würde das wirklich als gleichberechtigt betrachten.“ (330-337)

Neben diesen und den weiteren schon benannten Professionalitätsfacetten betrachtet JOST außerdem interkulturelle Kompetenz sowie Feingefühl als wichtige Fähigkeiten einer Politiklehrkraft; letzteres bezieht er vor allem auf den unterrichtlichen Umgang mit kontroversen politischen Themen. Er schildert diesbezüglich auch eine für ihn eindrückliche Praktikumserfahrung (vgl. im Folgenden 223-234), die sich bei der Behandlung des Themas Kurdenkonflikt ereignet habe. Auf die Titulierung der kurdischen Partei PKK als Terrororganisation hätten die von ihm unterrichteten Schüler\_innen „mit extremer Feindseligkeit und Aggression“ (229) reagiert, weshalb JOST diese Situation als „ziemlich bedrohlich oder sehr, sehr anstrengend, sehr schwierig“ (233-234) erlebte. Dieses Empfinden wurde noch dadurch verschärft, dass in dieser Situation keine Lehrkraft anwesend gewesen sei, die ihn hätte unterstützen können: „also da war ich komplett ALLEIN in der Klasse, was ja eigentlich auch nicht sein sollte“ (221-222). Dieses Beispiel führt JOST an, um zu illustrieren, dass sich politisches Lernen auch aufgrund seiner relativ starken emotionalen Komponente von anderen Fächern unterscheide (vgl. 238-241). Beim Umgang mit gesellschaftlich kontroversen Themen benötige die Lehrkraft deshalb „Fingerspitzengefühl“ (280), auch und gerade wegen der zunehmenden kulturellen Heterogenität der Schülerschaft:

„Ich denke, da muss man dann schon gut im Bild sein, was man tun kann und was nicht. Das ist nicht ganz leicht [...], weil halt immer mehr Schüler aus verschiedenen (...) kulturellen Hintergründen in der Klasse sind und dann da möglicherweise eben unterschiedliche politische Ansichten oder Befindlichkeiten existieren [...]. Also ich glaube, das ist eine sehr große Herausforderung für Politiklehrer, auf jeden Fall.“ (247-255)

Diesbezüglich kritisiert JOST auch, dass Interkulturalität in der Lehrer\_innenausbildung bislang zu wenig berücksichtigt würde (vgl. 185-186; 259-261). Seine Beobachtung, dass beim politischen Lernen Emotionen mitbeteiligt sind, und dass politisch-kulturelle Prägungen dabei wirksam sind, wird durch die Fachdidaktik bestätigt. So weist etwa Uhl darauf hin, dass in Politikbildern „kognitive und emotionale Komponenten miteinander

verbunden“ (2008, 81) seien, deren jeweiliges Gewicht von der individuellen Biographie und dem Lernalter abhängt, sowie vom Lerngegenstand und der politisch-kulturellen Situation (vgl. ebd., 82).

### **Einschätzungen eigener Interessen und Kompetenzen**

Einen Eindruck von JOSTs ausgeprägtem politischem Interesse vermittelt diese Aussage, in der er den geringen schulischen Stellenwert des Fachs Politik beklagt:

„Also ICH würde natürlich sagen, Politik ist ein wahnsinnig wichtiges FELD, aber in der Schule ist es eben doch letztendlich nur ein sehr kleines Fach. Da herrscht eine gewisse Diskrepanz zwischen den Verlautbarungen, die man auch hört und dann zwischen der Relevanz in der Schule.“ (457-460)

Auch an anderer Stelle äußert JOST, dass er sich „sehr, sehr stark für Politik“ (483) interessiere, wobei sich im Laufe der Zeit seine Interessensgebiete verändert hätten (vgl. im Folgenden 488-497). Während früher sein politisches Interesse „erst auf Landesebene begonnen“ (491) habe, und insbesondere der Bundespolitik und der internationalen Politik gegolten habe, interessiere er sich inzwischen auch für kommunale Politik. Zu diesem Interessenswandel hätte maßgeblich die Erfahrung beigetragen, dass Kommunalpolitik in der Schule „eine große Rolle spielt“ (495), und dass dieser Politikbereich oft die stärksten Bezüge zur Lebenswelt der Schüler\_innen aufweist (vgl. 496-499). Insofern sei sein kommunalpolitisches Interesse vor allem durch die Erfahrungen im Schulpraktikum entstanden (vgl. 488-502), wenngleich ihn Politik schon „immer massiv interessiert“ (512) habe. Dieses besondere Interesse an Politik hat JOST nach eigener Aussage auch zum Studium dieses Fachs bewogen. Er ist überzeugt, „dass man nur Fächer gut unterrichten kann, die einen auch selber faszinieren“ (520-521). Als weiteres Motiv benennt er eigene Erfahrungen mit Politikunterricht, den er während seiner Schulzeit als so interessant empfunden habe, dass er vermutlich auch deshalb Politik als Studienfach gewählt habe (vgl. 521-528).

Nach seiner Kompetenzentwicklung im Studium gefragt, zieht JOST ein tendenziell positives Fazit, äußert aber auch Kritik. Positiv bewertet er, dass er im Politikstudium „schon recht interessante fachwissenschaftliche Impulse“ (567-568) bekommen habe, die sein politisches Wissen vertieft hätten (vgl. 568-570). Nicht gefallen hat ihm dagegen, dass er während des Integrierten Semesterpraktikums keinen Mentor an der Schule gehabt habe, und dadurch „kein angeleitetes praktisches Wissen“ (571) erwerben konnte. Aufgrund dessen und weil fachdidaktische Inhalte im Studium „sehr theorielastig“ (576) vermittelt worden seien, empfinde er (stärker als im fachwissenschaftlichen Bereich) noch

Wissenslücken in fachdidaktischen Bereich (vgl. 578). Zur Verbesserung schlägt er die Einbeziehung von „Fallstudienansätzen oder Videoanalysen“ (586-587) vor, wünscht sich also eine stärkere Veranschaulichung didaktischer Theorie anhand konkreter Praxisbeispiele.

Außerhalb des Studiums glaubt JOST viel berufsrelevantes Wissen durch regelmäßige Zeitungslektüre erworben zu haben: „DA würde ich mal sagen, habe ich sicherlich SEHR viel Wissen erworben, bei der Zeitungslektüre, für den Beruf“ (553-555). In diesem Zusammenhang betont er nochmals, wie wichtig es sei, dass sich Politiklehrkräfte über aktuelle politische Geschehnisse informieren (vgl. hierzu und zum Folgenden 545-556). Berufsrelevante Kenntnisse hat JOST außerdem durch ehrenamtliche Arbeit und Praktika erworben. So hat er sich zum einen politisch an der Hochschule engagiert, was ihm „sehr interessante Einblicke in das Funktionieren von Institutionen oder politischen Apparaten“ (545-547) ermöglicht habe. Zum anderen habe er durch ein Praktikum bei einem Abgeordneten viel über „die Arbeitsweise des politischen Systems“ (549-550) gelernt.

Auf die Frage, welche Möglichkeiten er sehe, um sich später während der Berufstätigkeit fortzubilden, unterscheidet JOST zwischen fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Fortbildung (vgl. hierzu und zum Folgenden 569-605). Erstere betrachtet er als leichter realisierbar: „Die fachlichen oder fachwissenschaftlichen Kompetenzen denke ich, die sind relativ einfach zu erweitern“ (596-597). JOST denkt dabei vor allem an private Lektüren und nennt diesbezüglich verschiedene mögliche Informationsquellen, einschließlich konkreter Publikationstitel (vgl. 599-603). Dies verstärkt den Eindruck, dass er ein hohes fachliches Interesse besitzt, was er auch selbst mehrfach geäußert hat (vgl. etwa 482-483). Etwas unsicher ist sich JOST, wie er sich später fachdidaktisch fortbilden kann, da er bislang keine entsprechenden Fortbildungsangebote kenne (vgl. 606). Als eine Möglichkeit betrachtet er aber auch hier private Lektüren (vgl. 609-613) sowie selbstorganisierte schulinterne Informationsveranstaltungen:

„Also in meinem, das hat jetzt nix mit Fortbildung zu tun, aber in meinem eigenen letzten Praktikum, da habe ich auch einen Vortrag organisiert, von einem Islamwissenschaftler, der eben Experte ist für den Islamischen Staat, der dann an der Schule für Schüler und für Lehrer einen Vortrag gehalten, über die Entstehung des Islamischen Staats. Und das war eigentlich auch ganz spannend, vielleicht gibt es da Möglichkeiten, dass eher so auf einer informellen Ebene zu organisieren, könnte ich mir vorstellen.“ (638-644)

Ferner verweist JOST auf die Möglichkeit kollegialen Austauschs als Form informeller Fortbildung: „Also ich meine, man spricht ja generell mit Kollegen, ich glaube, das ist auch schon eine ganz natürliche Form der Weiterbildung, dass man sich eben austauscht, sich Anregungen holt von Anderen“ (633-635). JOST hat also bereits relativ differenzierte

Vorstellungen davon, wie er seine Kompetenzen während der späteren Berufstätigkeit weiterentwickeln könnte. Schon jetzt bemüht er sich vergleichsweise stark, sein berufsbezogenes Wissen selbstständig zu erweitern, wobei verschiedene Lektüreformen, von Tageszeitungen bis hin zu Fachbüchern, eine wichtige Rolle spielen. Insgesamt scheint JOST eine hohe, wenn nicht überdurchschnittliche, intrinsische Motivation und ein ausgeprägtes Fachinteresse zu besitzen.

#### **4.3.2. Zusammenfassende Formulierung von Konzepten**

##### *Ziele schulischen politischen Lernens*

- Politisches Interesse

Damit Politikunterricht funktionieren kann, muss zuallererst politisches Interesse bei den Schüler\_innen geweckt werden.

- Politische Urteilsfähigkeit

Politikunterricht soll Schüler\_innen mindestens dazu befähigen, politische Ereignisse kritisch beobachten und beurteilen zu können.

- Politische Handlungsfähigkeit

Politisches Handeln ist wichtig, eine Beteiligung aller Bürger ist aber unrealistisch und auch nicht wünschenswert.

##### *Folgerungen für die Auswahl von Inhalten*

- Politisches Grundlagenwissen

Als Basis für politisches Urteilen benötigen Schüler\_innen grundlegende institutionenbezogene Kenntnisse hinsichtlich nationaler und internationaler Politik.

- Politisch-ökonomische Kenntnisse

Ein wichtiger Gegenstand des Politikunterrichts sind politökonomische Fragen und Wirtschaft daher eine wichtige Bezugsdisziplin.

##### *Folgerungen für die didaktisch-methodische Gestaltung des Politikunterrichts*

- Problem - und Konfliktorientierung

Problemhaltige oder konflikthafte Situationen wecken das meiste Interesse bei den Schüler\_innen und können auch die Attraktivität eines eher spröden Themas steigern.

- Subjektives Interesse

Themen, die die Schüler\_innen persönlich betreffen, sind für sie besonders interessant.

- Methodische Variation

Der wechselnde Einsatz unterschiedlicher Methoden ist wichtig, damit Politikunterricht nicht ermüdend wirkt.

- Gesprächsorientierte Methoden

Im Politikunterricht haben gesprächsorientierte Methoden eine besondere Bedeutung und erzeugen eine gute Resonanz bei Schüler\_innen.

- Lehrer\_innenzentrierter Unterricht

Etwa ein Drittel des Politikunterrichts sollte lehrer\_innenzentriert sein, da ansonsten die Wissensvermittlung zu kurz kommt.

#### *Folgerungen für das unterrichtliche Miteinander*

- Respektvoller Umgang

Ein respektvoller Umgang aller Beteiligten ist die Basis eines gelingenden Unterrichts und muss nötigenfalls auch mit Strenge durchgesetzt werden.

- Arbeitsdisziplin

Ohne eine gewisse Arbeitsdisziplin, die von der Lehrkraft durch erzieherisches Wirken hergestellt werden muss, kann kein fachliches Lernen stattfinden.

- Konsequenz

Beim Umgang mit Unterrichtstörungen ist die konsequente Regeldurchsetzung wichtig, aber auch die situative Angemessenheit der Reaktionen.

#### *Merkmale und Kompetenzen einer guten Politiklehrkraft*

- Fachwissen

Ein solides Fachwissen ist die Voraussetzung, um politische Inhalte überzeugend vermitteln zu können.

- Fachdidaktische Fähigkeiten

Genauso wichtig sind fachdidaktische Fähigkeiten, einschließlich fachspezifischer und allgemeiner Methodenkenntnisse.

- Fachinteresse

Eine Politiklehrkraft sollte von Politik begeistert sein.

- Pädagogische Fähigkeiten

Ebenso wichtig wie Fachinteresse ist ein gutes Verhältnis zu den Schüler\_innen.

- Routine

Eine Politiklehrkraft sollte über gewisse automatisierte Vorstellungen von Unterrichtsabläufen verfügen.

- Sensibilität



Beim Umgang mit gesellschaftlich kontroversen Themen ist Feingefühl erforderlich.

- Interkulturelle Kompetenz

Um mit der kulturellen Heterogenität der Schüler\_innen angemessen umgehen zu können, benötigen Lehrkräfte entsprechendes Wissen.

#### **4.4 Interview MARA**

MARA ist zum Zeitpunkt des Gesprächs 36 Jahre alt, zu ihrem Fachsemester macht sie keine Angabe. Sie studiert Lehramt für Realschule mit den Fächern Politik, Wirtschaft und Französisch. Vorher hat sie bereits Politik auf Gymnasiallehramt an einer anderen Hochschule studiert, konnte aber dieses Studium aus Krankheitsgründen nicht abschließen. Ihr Schulpraktikum im Fach Politik hat sie bereits während dieses Erststudiums absolviert, es wurde ihr für das jetzige Studium anerkannt. Die weiteren vorgesehenen Schulpraktika hat sie im Rahmen des jetzigen Studiums absolviert. MARA berichtet von diversen nebenberuflichen Tätigkeiten in pädagogischen Arbeitsfeldern, die sie ausgeübt hat oder noch ausübt. Seit 20 Jahren gebe sie regelmäßig Schüler\_innen Nachhilfeunterricht, ein Jahr habe sie in Qualifizierungsmaßnahmen für jugendliche Arbeitslose und Ausbildungsplatzsuchende gearbeitet, und seit sieben Jahren arbeite sie in Maßnahmen zur Sprach- und Lernförderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus habe sie sich fünf Jahre lang ehrenamtlich bei einer gemeinnützigen Organisation engagiert.

##### **4.4.1 Explikation und Vergleich mit Fachkonzepten**

###### **Didaktische Vorstellungen**

Ein zentraler Aspekt politischer Bildung ist für MARA die Berücksichtigung des Kontroversitätsgebots, das sie auf die Frage nach den wichtigsten Aufgaben einer Politiklehrkraft als erstes nennt. Sie ist die Einzige, die sich explizit und relativ ausführlich mit diesem Grundsatz politischer Bildung auseinandersetzt (neben JOST, der sich implizit, durch die Nennung des Prinzips Konfliktorientierung, darauf bezieht):

„Also, wenn ich zurückdenke, sowohl an das, was ich als Schülerin erlebt habe, als auch (...) im Praktikum/ Also ich arbeite seit 2009 für einen Verein für interkulturelle Arbeit in G., auch dort in der Arbeit (...) als auch hier in den Veranstaltungen dann nochmal an der PH, dann ist so ein ganz zentraler Aspekt diese, was ja auch der Beutelsbacher Konsens vorsieht, dieses Kontroversitätsgebot. Das, es klingt so simpel (...) ist aber, habe ich tatsächlich die Erfahrung gemacht [...] längst nicht selbstverständlich für alle angehenden und tatsächlichen Lehrpersonen, wie sie das mit Leben füllen und was das bedeutet. Und vor allem auch, dass Kontroversität nicht nur bedeutet, verschiedene Positionen auch abseits der eigenen Meinung darzustellen, sondern vor allem auch (...) den Schülern [...] den Raum zu lassen, ihre eigene Position zu finden.“ (93-106)

Aus MARAs Sicht handelt es sich beim Kontroversitätsgebot um ein Prinzip, welches zunächst simpel klingt, aber gar nicht so leicht umzusetzen ist. Ihrer Auffassung nach umfasst dieser Grundsatz mehr als die Forderung nach einer multiperspektivischen Darstellung politische Sachverhalte. Kontroversität bedeute auch, Schüler\_innen ausreichend Raum zur Entwicklung einer eigenen politischen Position zu geben (vgl. obiges Zitat). MARA benennt damit ein zentrales Vermittlungsziel des politischen Unterrichts, spricht aber eher unspezifisch vom Finden einer politischen Position, während Politikdidaktiker\_innen eher von politischer Urteilsbildung sprechen würde. Dieser Begriff unterscheidet aus fachdidaktischer Sicht spontane, unreflektierte politische Meinungen von durchdachten und begründeten Urteilen, dem eigentlichen Ziel politischer Bildung. (Siehe dazu auch die ausführlichere Darstellung des Urteilskonzepts in der Explikation des Interviews JOST.)

Das Kontroversitätsprinzip wiederum, das MARA als einzige der Befragten explizit nennt, und wie gezeigt wurde mit politischer Urteilsbildung in Verbindung bringt, zählt zu den drei grundlegenden, mit „Beutelsbacher Konsens“ bezeichneten didaktischen Grundsätzen politischer Bildung. Neben dem Kontroversitätsgebot zählen hierzu noch das Überwältigungsverbot und das Prinzip der Interessenorientierung (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2011, o.S.). Obwohl diese Grundsätze inzwischen 40 Jahre alt sind, betrachtet Schiele sie nicht als überholt, sondern weiterhin als „wichtige Orientierungsmarke für die politische Bildung in Deutschland“ (1996, o.S.). Mit dem Kontroversitätsgebot wird der Anspruch ausgedrückt, politische Sachverhalte multiperspektivisch darzustellen, entsprechend der Interessenvielfalt und der Vielfalt politischer Handlungsmöglichkeiten in pluralen Gesellschaften: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“ (Wehler, zit. n. Pohl 2015, o.S.).<sup>10</sup> Indem MARA äußert, Kontroversität bedeute „verschiedene Positionen, auch abseits der eigenen Meinung, darzustellen“ (104), schließt sie offenkundig an diese Konzeption an. Zusätzlich erweitert sie die Bedeutung des Kontroversitätsgebots dahingehend, dass sie es als Forderung nach Verzicht auf politische Bevormundung

---

<sup>10</sup> Eine Schwierigkeit besteht laut Pohl allerdings darin (vgl. zum Folgenden 2015, o.S.), dass es oft so zahlreiche Einschätzungen eines politischen Problems gibt, dass nicht alle in einer Unterrichtsstunde Platz finden. Damit nicht nur die öffentlich vieldiskutierten Mainstream-Positionen im Unterricht behandelt werden, müssten genauso auch Minderheitenmeinungen und Randpositionen Berücksichtigung finden. Ob dies für alle minoritären oder kritischen Standpunkte gleichermaßen gilt, wird von politischen Bildner\_innen jedoch unterschiedlich beurteilt. Schiele schlägt diesbezüglich die Auswahl von Themen vor, die Gegenstand parlamentarischer Auseinandersetzungen sind, weil er annimmt, dort würden die gesellschaftlich bedeutendsten Konflikte verhandelt. Allerdings hält Schiele dies nur für einen groben Orientierungsmaßstab und den Einbezug weniger populärer Themen trotzdem für wünschenswert (vgl. 1996, o.S.).

interpretiert (Raum lassen für eigene Meinungsfindung, vgl. 105-106). Damit spricht MARA indirekt das Überwältigungsverbot an, den zweiten Grundsatz des Beutelsbacher Konsenses.

Aus fachdidaktischer Sicht erscheint diese Begriffsverwendung etwas ungenau, da MARA das Überwältigungsverbot als Teil des Kontroversitätsgebots darstellt, obwohl es sich eigentlich um zwei gesonderte Prinzipien handelt. Andererseits besteht laut Schiele auch ein enger Zusammenhang zwischen diesen beiden Grundsätzen, da die Beachtung des Kontroversitätsprinzips einer von mehreren möglichen Wegen sei, um Überwältigung zu vermeiden (vgl. 1996, o.S.). Dass MARA den Verzicht auf Überwältigung mit meint, wenn sie von Kontroversität spricht, zeigt auch diese Aussage:

„Dass die Aufgabe als Lehrer nicht die ist, meine gute Meinung denen zu vermitteln und sie zu überzeugen, dass ich es ja weiß und dass das die richtige Position ist. Sondern dass auch wenn sie eine andere Meinung als ich haben, im Rahmen von einem bestimmten Demokratiebewusstsein, dass man ja auch vermitteln möchte, aber wenn, soweit diese Grenzen gewahrt sind, dass man sagt, auch wenn deine Meinung VÖLLIG anders ist als meine, meine Aufgabe ist es dir zu helfen, auch so ein bisschen rhetorisch gesehen, die argumentativ zu stützen und zu STÄRKEN und zu vertreten. Und wenn du das kannst, habe ICH als Lehrer meine Aufgabe gut und richtig gemacht. Und das ist gelebte Kontroversität und die auch AUSHALTEN lernen. Und nicht alles plattbügeln um mich herum (...).“ (106-116)

Statt Schüler\_innen aus einer Position der scheinbaren Überlegenheit heraus von der eigenen politischen Ansicht überzeugen zu wollen, sei es Aufgabe der Politiklehrkraft, diese bei der Artikulation ihres eigenen politischen Standpunktes zu unterstützen. Wenn es Schüler\_innen mit entsprechender Unterstützung gelänge, ihre eigenen politischen Ansichten angemessen zu vertreten, sei eine wichtige Aufgabe des Politikunterrichts erfüllt (vgl. obiges Zitat). Weiterhin sei es wichtig, dass Politiklehrer\_innen Dissens aushalten können, anstatt abweichende Meinungen „plattzubügeln“ (116).

Neben den Aspekten Toleranz und Überwältigungsverzicht spricht MARA in der oben zitierten Aussage auch eine Facette politischen Urteilens an, indem sie die Fähigkeit zur öffentlichen Artikulation einer politischen Position als Vermittlungsziel beschreibt (vgl. obiges Zitat). (Siehe zu den entsprechenden fachdidaktischen Konzepten die Überlegungen in der Explikation des Interviews JOST.) Weiterhin geht aus dem obigen Zitat hervor, dass MARA zwar von der Wichtigkeit eines offenen Austauschs über unterschiedliche politische Positionen überzeugt ist, aber auch annimmt, dass es hierbei gewisse Grenzen gibt, die sich aus einem „bestimmten Demokratiebewusstsein“ (109-110) ergäben. Was sie darunter versteht beziehungsweise wo die Grenze der freien Meinungsäußerung aus ihrer Sicht verläuft, führt sie nicht aus. Laut Pohl (vgl. zum Folgenden 2015, o.S.) nennen Politikstudierende ansonsten meist das Grundgesetz als Orientierungsmaßstab, um die

demokratische Legitimität politischer Äußerungen zu überprüfen. Genau genommen gilt dies laut Pohl aber nur für einen bestimmten Teil des Grundgesetzes, die freiheitlich-demokratische Grundordnung, deren Prinzipien als einzige unumstritten seien. Einige fachdidaktische Positionen zum unterrichtlichen Umgang mit undemokratischen, etwa rechtsradikalen, Äußerungen, wurden bereits in der Explikation des Interviews BRIT dargestellt.

Wie gezeigt wurde, bezieht sich MARA im Zusammenhang mit dem Kontroversitätsgebot auf das Überwältigungsproblem; ein Thema, welches sie auffallend stark beschäftigt, da sie es im Verlauf des Interviews mehrfach anspricht. Sie schildert diesbezüglich auch mehrere Beispiele politischer Einseitigkeit und Vehemenz von Politiklehrkräften, die sie selbst während der eigenen Schulzeit und im Rahmen beruflicher Tätigkeiten erlebt habe (vgl. 253-257; 351-355).<sup>11</sup> Auch aus fachdidaktischer Sicht handelt es sich beim Überwältigungsproblem durchaus um ein reales, nicht selten vorkommendes Problem des Politikunterrichts, wenngleich politische Überwältigung laut Schiele meist unbeabsichtigt geschieht (vgl. 1996, o.S.). MARA wiederum sieht diesbezüglich vor allem die rhetorische Überlegenheit der Lehrkraft als Problem an, welche zu subtiler politischer Beeinflussung führen könne (vgl. hierzu und zum Folgenden 380-384). Um Überwältigung im Unterricht zu vermeiden, hält sie es daher für notwendig, dass Politiklehrkräfte Hintergründe und Intentionen ihrer politischen Einschätzungen transparent machen und zur Diskussion stellen: „Und deswegen finde ich es wichtig zu sagen: "Moment, bei mir steckt das und das dahinter und teilst du das wirklich?" (384-385). In ähnlicher Weise argumentieren Fachdidaktiker wie Schiele, der Transparenz ebenfalls als Voraussetzung betrachtet, um politische Überwältigung zu vermeiden (vgl. 1996, o.S.).

MARA wiederum hält es unter diesen Bedingungen auch für zulässig, dass Politiklehrer\_innen ihre persönlichen politischen Ansichten im Unterricht äußern, anstatt sich politisch neutral zu verhalten (vgl. 378-380). Dies ähnelt etwa der Auffassung von Hafenegger und Widmeier, dass es vorteilhaft sei, wenn Politiklehrkräfte dezidiert politische Stellung beziehen, oder von eigenen politischen Erfahrungen berichten, da dies zur Politisierung der Schüler\_innen beitragen könne (vgl. 2009/2013, zit. n. Pohl 2015, 2). In ähnlicher Weise argumentiert auch Eis, der es als häufig vorkommendes Missverständnis bezeichnet, wenn das Kontroversitätsgebot mit einer Neutralitätsverpflichtung für

---

<sup>11</sup> Ein weiterer möglicher Grund für die besondere Sensibilität beziehungsweise das besondere Interesse am Überwältigungsproblem könnte auch in MARAs eigener Vergangenheit liegen, da sie angibt, früher selbst recht radikal gewesen zu sein (vgl. 767).

politische Bildner\_innen gleichgesetzt wird (vgl. 2017, 18). Weitere fachdidaktische Positionen hierzu wurden bereits in der Explikation des Interviews BRIT dargestellt, die sich anders als MARA für politische Neutralität der Politiklehrkraft ausspricht.

Zu MARAs didaktischen Vorstellungen gehört ferner die Überzeugung, dass der Politikunterricht möglichst an den Interessen oder Problemen der Schüler\_innen ausgerichtet sein sollte (vgl. hierzu und zum Folgenden 246-248). Politische Themen, die Bezüge zur persönlichen Lebenssituation der Schüler\_innen aufweisen und diese emotional berühren, hält sie für besonders motivierend: „Jedes Kind hat da seine eigenen Themen, die sind natürlich besonders spannend. Und darüber kann man sie auch packen“ (264-266). Lebensweltbezüge und Bezüge zu aktuellen politischen Geschehnissen hält MARA demnach für wichtige Gestaltungsprinzipien des Politikunterrichts (vgl. auch 243-248), ohne explizit diese fachdidaktischen Begrifflichkeiten zu verwenden.

Neben der implizit erwähnten politischen Urteilsfähigkeit und entsprechenden Teilkompetenzen, wie argumentative und rhetorische Fähigkeiten (vgl. 112-113; 420-422), benennt MARA als weiteres Ziel beziehungsweise Aufgabe des Politikunterrichts die „Demokratieerziehung“ (134-135). Diese beschreibt sie als fächerübergreifende Aufgabe (vgl. 134-138), meint damit also vermutlich die Einübung bestimmter „demokratischer“ Verhaltensweisen, entsprechend der demokratiepädagogischen Sichtweise von Schule als „Handlungsfeld gelebter Demokratie“ (KMK 2009, 3). Als weiteres Vermittlungsziel benennt sie den Erwerb von Empathie und der Fähigkeit zum Perspektivwechsel: „Ich denke immer, es geht auch ein bisschen um Empathie, Respekt und Empathie zu entwickeln für andere Positionen, für andere Ansichten [...].“ (168-172). Darüber hinaus sollte der Politikunterricht aus MARAs Sicht auf diese Ziele hinarbeiten:

„Das auch zu verdeutlichen, welche Chancen in Demokratie drin stecken [...]. Da geht es um politische Organe, da geht es um Mitwirkungsmöglichkeiten, was ganz zentrales (...). Auch eine Möglichkeit, wie kann ich, wo kann ich meine KRITIK anbringen, was mache ich, wenn ich nicht einer Meinung mit der Regierung bin oder mit diesem Politiker.“ (138-144)

MARA weist hier auf mehrere Fähigkeiten hin, die aus fachdidaktischer Perspektive unter dem Begriff politische Handlungsfähigkeit subsumiert werden. Zu dieser gehören die von MARA erwähnten Kenntnisse über Partizipationsmöglichkeiten (vgl. hierzu und zum Folgenden Detjen et al. 2004, 17), sowie auch die Fähigkeit zur Artikulation eigener politischer Interessen, wie die von MARA angesprochene Kritik am Handeln politischer Amtsträger. Als Voraussetzung, um „eigene politische Meinungen und Urteile – auch aus einer Minderheitenposition heraus – sachlich und überzeugend [zu] vertreten“ (ebd.) gelten die von MARA an anderer Stelle erwähnten argumentativen Fähigkeiten (vgl. 106-116).

Weiterhin gehören zur von Massing sogenannten kommunikativen politischen Kompetenz, die er von partizipativer politischer Kompetenz unterscheidet, fachsprachliche Kenntnisse sowie zum Argumentieren nötige logische Fähigkeiten (vgl. hierzu und zum Folgenden 2012, o.S.). Letztere Facetten politischer Handlungsfähigkeit erwähnt MARA nicht, verweist aber auf Kenntnisse bezüglich politischer Institutionen (vgl. 141/das Zitat auf der vorherigen Seite), und somit auf politisches Wissen als Grundlage politischen Handelns (vgl. Massing 2012, o.S.). Das von MARA formulierte Lernziel der Perspektivübernahme (vgl. 168-172) stellt aus fachdidaktischer Sicht, nach der GPJE-Definition, ebenfalls eine Facette politischer Handlungsfähigkeit dar (vgl. hierzu und zum Folgenden Detjen et al. 2014, 17). Etwa die Hälfte der dort formulierten Bestandteile politischer Handlungsfähigkeit finden sich auch in MARAs Zielbestimmungen wieder, die zwar Lücken aufweisen, im Vergleich zu den Vorstellungen der anderen Befragten jedoch vergleichsweise umfangreich sind.

An MARAs Zielvorstellungen fällt ferner auf, dass sie politische Beteiligung für sehr wichtig hält, sowie einen kritischen Umgang mit Politik (vgl. 138-144/das Zitat auf der vorherigen Seite). Leserbriefe oder Gespräche mit Abgeordneten sieht sie als Möglichkeit, um Politik „AKTIV mit den Schülern an[zu]gehen“ (148), hält es also für möglich beziehungsweise notwendig, dass politisches Handeln in gewissem Umfang bereits in der Schule stattfindet. Politikunterricht ist aus MARAs Sicht demnach nicht auf die kognitive Vorbereitung für etwaiges späteres politischen Handelns beschränkt. In diesem Zusammenhang verweist MARA auch auf den Bereich der Kommunalpolitik, weil sie annimmt, dass Schüler\_innen ihre politischen Einflussmöglichkeiten dort am ehesten begreifen (vgl. 152-154), und weil man auf der kommunalpolitischen Ebene „durchaus sehr viel erreichen“ (152) könne. Innerhalb der Fachdidaktik ist man sich dagegen nicht vollständig einig, in welchem Ausmaß reales politisches Handeln in der Schule stattfinden sollte. Daher wird diese Frage von Politikdidaktiker\_innen graduell unterschiedlich beantwortet, wie in der Explikation des Interviews VERA bereits dargestellt wurde.

Deutlich größere fachdidaktische Differenzen existieren bezüglich der Frage, was genau unter einem kritischen Umgang mit Politik zu verstehen ist, worunter MARA, wie gezeigt wurde, Beanstandungen des Handelns politischer Funktionsträger und somit auch die Forderung nach politischen Veränderungen versteht (vgl. 138-144). Kritik umfasst aus ihrer Sicht demnach mehr als prüfendes Beobachten und Beurteilen. Innerhalb der Fachdidaktik wiederum besteht keine Einigkeit bezüglich der genauen Auslegung des Begriffs Kritik, obwohl dieser seit jeher eine Art Grundbegriff politischer Bildung

darstellt. So ist man sich zum Beispiel nicht einig, wie sich politische Bilder\_innen gegenüber bestimmten politischen Problemen, wie etwa sozialen Disparitäten der Gesellschaft, positionieren sollten, und ob und wie diese und andere politische Probleme im Unterricht thematisiert werden sollten (vgl. hierzu und zum Folgenden Eis 2017, 18). Diesbezüglich treten etwa die Vertreter der sogenannten Kritisch-emanzipatorischen Politischen Bildung dafür ein, dass Politikunterricht aktuelle gesellschaftlich-politische Probleme aufgreifen sollte, wie zum Beispiel „die zunehmende Polarisierung von arm und reich, die langfristige Senkung der Reallöhne und Veränderung von Arbeitsverhältnissen“ (Lösch 2013, 176; zit. n. Pohl 2015, o.S.). Auch „Prozesse von Demokratieabbau“ und „Gründe für Fremdbestimmung“ (Eis 2017, 18) werden aus dieser Sicht als relevante Unterrichtsgegenstände betrachtet (vgl. ebd.). Ein anderer Teil der Politikdidaktiker\_innen zeigt dagegen eine deutlich größere Zurückhaltung im Umgang mit gesellschaftlich-politischen Problemen, was Steffens dazu veranlasst, den "biedermeierlichen Schlummer" (2013, 262; zit. n. Pohl 2015, o.S.) der Politikdidaktik zu kritisieren. In ähnlicher Weise tritt Öftering für eine „Politisierung“ des Politikunterrichtes ein und für eine stärkere Beachtung von Kritikfähigkeit als Dimension politischen Lernens, die im derzeitigen Kompetenzdiskurs der politischen Bildung kaum vorkomme (vgl. 2013, 205). Zudem verweist er darauf, dass Protest und Kritik auch die didaktisch fruchtbarsten Zugänge zu politischen Gegenständen seien, weshalb ein dezidiert kritischer Umgang mit Politik einer affirmativen Behandlung politischer Inhalte vorzuziehen sei (vgl. ebd. 204f.; 208). Obwohl Kritikfähigkeit, wie gezeigt wurde, im Mainstream der politischen Bildung nicht allzu populär zu sein scheint, benennen immerhin zwei der Befragten, neben MARA auch JOST, diese explizit als wichtiges Vermittlungsziel.

Wie schon gezeigt wurde, beschreibt MARA außerdem unterschiedliche Facetten von politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit als Vermittlungsziele politischen Unterrichts. Diese beiden Fähigkeiten, die als wechselseitiger Zusammenhang zu sehen sind (vgl. hierzu und zum Folgenden Detjen et al. 2004, 13), stehen laut GPJE-Definition mit spezifischen methodischen Fähigkeiten, als dritter zentraler Kompetenzdimension, in Verbindung. Als Einzige der Befragten nimmt MARA auch hierauf Bezug, wenn auch nur beiläufig (vgl. 628-635). In Bezug auf politische Urteilsfähigkeit wiederum erscheinen ihre Vorstellungen vager als hinsichtlich politischer Handlungsfähigkeit, da sie stets von „Meinung“ spricht und weder auf Rationalität als Urteilsgrundlage, noch auf analytische Fähigkeiten oder unterschiedliche Urteilsmaßstäbe verweist. (Siehe dazu auch die ausführlicheren Überlegungen in der Explikation des Interviews JOST.)

Charakteristisch für MARAs didaktische Vorstellungen ist ferner der Begriff Offenheit, im Sinne von Raum für selbstständiges Denken und Urteilen, ersichtlich an den häufig gebrauchten Wendungen „Raum lassen“ oder „Raum geben“ (vgl. 106, 360, 361, 368, 777). Zu ihren didaktischen Vorstellungen kann abschließend festgehalten werden, dass sich diese größtenteils mit den entsprechenden Fachkonzepten decken, wenngleich eher selten die entsprechenden Fachbegriffe verwendet werden.

Bezüglich der Frage nach wichtigen Inhalten des Politikunterrichts nennt MARA zunächst das Thema Europa (vgl. zum Folgenden 155-159) und formuliert das Ziel, im Politikunterricht „Verständnis für Europa, für bestimmte Wertvorstellungen“ (156) wecken zu wollen. Ein weiterer Themenkomplex, den MARA für wichtig hält, ist das Thema Migration. Die Auseinandersetzung mit der Situation geflüchteter Menschen sieht sie als Gelegenheit, um im Politikunterricht sozial-affektive Fähigkeiten wie Empathie und Respekt zu fördern (vgl. 168-172). Ein weiteres Thema, das MARA auch persönlich sehr wichtig ist (sie bezeichnet es als zentral für ihr Leben), ist soziale Gerechtigkeit (vgl. 328-330). Aus fachdidaktischer Sicht, zumindest nach der Definition Sanders, handelt es sich dabei, beziehungsweise bei dem verwandten Thema Gemeinwohl, um ein politisches Kern- oder Basiskonzept (vgl. 2009, 58).

Zur Frage, wie politisches Lernen aus ihrer Sicht am besten funktioniert, äußert MARA Überzeugungen, die auf die Rezeption konstruktivistischer Lerntheorien hindeuten, weil zum Beispiel der Eigensinn Lernender betont wird: „Ich kann nichts rein prügeln in einen Schüler, ich kann nichts an ihn drann kleben, oder einspeichern wie in einen Computer. Wenn der Schüler nicht WILL, landet kein Wissen im Kopf dieses Schülers.“ (615-617). Hinsichtlich der Frage, wie sie sich innerhalb der beiden Pole lehrer\_innen- und schüler\_innenzentrierter Unterricht positionieren würde, äußert MARA, sie wolle sich keinem Extrem zuordnen (vgl. hierzu und zum Folgenden 612-615). Obwohl die Grundvoraussetzung des Lernens sei, dass etwas auf Seiten der Schüler\_innen passiere (vgl. 618-619), heiße das nicht, dass die Lehrkraft entbehrlich sei:

„Ich muss ja schauen, zum einen, welchen Input gebe ich diesem Schüler, welche Fragen stelle ich, welche Materialien liefere ich, also womit reiche ich das Ganze an, welche Fragen lasse ich vielleicht auch bewusst offen. Weise ich den Schüler darauf hin, wo sind die offenen, oder lasse ich den Schüler das selber herausfinden und so weiter. Und das ist alles Aufgabe des Lehrers, der deswegen IMMER auch präsent sein MUSS. Völlig alleine kann der Schüler viele Dinge erwerben, aber es ist dann eben ein ungesteuerter Wissenserwerb erstmal.“ (620-627)

Die Lehrkraft sieht MARA allerdings weniger oder nicht ausschließlich in der Rolle der Wissensvermittlerin, sondern sie betrachtet es eher als deren Aufgabe, den Schüler\_innen durch die Herstellung einer entsprechenden Lernumgebung selbstständige



Wissensaneignung zu ermöglichen. Insofern erinnert MARAs Darstellung der Lehrer\_innenrolle, ähnlich der einiger anderer Befragter, an das Konzept von Lehrer\_innen als Lernbegleiter\_innen oder -berater\_innen (vgl. Bruder et al. 2014, 905f.). Weiterhin finden sich Hinweise auf die Rezeption von Unterrichtansätzen wie problemorientiertes oder forschend-entdeckendes Lernen (vgl. Detjen 2005, 565f.; Lange 2012, 24f.), wenn davon die Rede ist, dass Schüler\_innen gewisse Fragen oder Problemstellungen selbst herausfinden sollen. Passend dazu betont MARA im Weiteren, wie wichtig das Erlernen von Methoden zur selbstständigen Wissensaneignung sei (vgl. 628-635).

### **Pädagogische Vorstellungen**

Typisch für MARAs pädagogische Vorstellungen ist, dass sich diese besonders aus den Erfahrungen speisen, die sie während verschiedener beruflicher Tätigkeiten in außerschulischen Bildungseinrichtungen gemacht hat; etwa in einer Maßnahme für arbeitslose Jugendliche (vgl. hierzu und zum Folgenden 481-482). Dort sei sie auch mit starken Verhaltensauffälligkeiten von Schüler\_innen konfrontiert worden und habe infolgedessen begonnen, sich mit „Störungsmanagement“ (496) zu beschäftigen (vgl. hierzu und zum Folgenden 496-503; 497-529). Dabei machte MARA die Erfahrung, dass sich entsprechende Methoden nicht universell anwenden lassen und schließt daraus, dass jede Schüler\_innengruppe für sich einen speziellen Umgang bedarf (vgl. 530-532). Wie dieser im Einzelfall aussehen kann, muss aus MARAs Sicht mit Schüler\_innen gemeinsam vereinbart werden: „Das ist eben immer so ein 'miteinander aushandeln', was funktioniert für UNS jetzt miteinander.“ (548-549). Neben dieser Auffassung, dass pädagogische Prozesse Aushandlungsprozesse darstellen, vergleichbar mit demokratischer politischer Entscheidungsfindung, gehört zu MARAs pädagogischen Überzeugungen, dass bei der Beurteilung pädagogischer Situationen die strukturellen Bedingungen des Lernumfelds mitberücksichtigt werden müssen:

„Bei der Gruppe habe ich irgendwann/ Weil die sich oft [...] SEHR UNFAIR behandelt gefühlt haben. Und sehr viel UNGERECHTIGKEIT für sich empfunden haben im Leben. Auch uns Dozenten oft als ungerecht erlebt haben. Muss dazu sagen das war eine ZWANGSMASSNAHME vom JOBCENTER, eine Weiterbildungsmaßnahme, in die die GESCHICKT wurden. Und das typische pädagogische Mittel der Dozenten, das wurde mir auch bei der Einstellung gesagt, das war: "Wenn sie frech werden, schickst du sie raus und dann kriegen die den halben Tag kein Geld vom Jobcenter". Was [...] also eine wirklich ENTSETZLICHE Maßnahme ist. Das hat mit Pädagogik gar nichts zu tun.“ (503-514)

An dieser Aussage wird außerdem deutlich, dass sich MARA von rigiden, standardmäßig angewandten Strafen distanziert, welche sie nicht als geeignetes pädagogisches Mittel begreift. Stattdessen fühlt sie sich in die Lebensumstände ihrer „Klienten“ ein und versucht

diese bei der Erklärung ihres Verhaltens zu berücksichtigen (vgl. obiges Zitat). An anderer Stelle äußert sie explizit, dass sie mit pädagogischer Arbeit vor allem Offenheit für die Motive anderer Menschen verbinde (vgl. 775-779). Obwohl das oben zitierte Beispiel nicht aus dem Schulkontext, sondern aus einer außerschulischen Bildungsmaßnahme stammt, lässt es meines Erachtens dennoch gewisse Rückschlüsse auf MARAs pädagogischen Überzeugungen zu. Zu diesen gehört auch, dass sie die Aufmerksamkeit der Schüler\_innen statt über Strafen über das Angebot gewinnen will, im Unterricht an individuell bedeutsamen Themen zu behandeln: "So, wir können hier aber an euren Themen arbeiten" (486). Demnach hat Unterricht aus MARAs Sicht auch die Funktion, Hilfe zur Lebensbewältigung zu geben; passend dazu, dass sie an anderer Stelle Lebensweltbezüge und Sinnorientierung als wichtige Unterrichtsprinzipien beschreibt (vgl. S. 75).

### **Professionalitätsvorstellungen**

Um guten Politikunterricht zu machen, sind aus MARAs Sicht neben einem ausgeprägten fachlichem Interesse (MARA spricht von Begeisterung, vgl. 712) fachdidaktische Kenntnisse von zentraler Bedeutung. Eigene Erfahrungen hätten ihr gezeigt, „dass das beste Fachwissen einem nichts bringt, wenn man es nicht übersetzen kann“ (565-566). Fachwissen ohne Wissen über Vermittlungstechniken sei demnach nutzlos (vgl. 566-570). Zwar seien fachwissenschaftliche Kenntnisse zu „bestimmten Grundfragestellungen“ (572) unverzichtbar für angehende Politiklehrkräfte, jedoch könne man sich fehlendes Fachwissen besser selbst aneignen als fachdidaktische Kenntnisse (572-574). MARA bewertet daher den Stellenwert der fachdidaktischen Ausbildung höher als den fachwissenschaftlichen Teil des Studiums: „Der Schwerpunkt IST die Fachdidaktik, damit ich dann in den Praktika und dann auch im Referendariat von Beginn an auch schon GUTEN Unterricht machen kann (586-588)“. Im Vergleich zwischen ihrem früheren Gymnasiallehramtsstudium und dem jetzigen Studium an der PH hebt MARA den ausgeprägten fachdidaktischen Anteil des letzteren positiv hervor und kritisiert zugleich die mangelnde fachdidaktische Ausbildung während des Gymnasiallehramtsstudiums (vgl. 276-283). Hinsichtlich der pädagogischen Fähigkeiten einer Politiklehrkraft äußert MARA, diese seien wichtig, aber nicht hinreichend (vgl. 715-718), hinzukommen müsse eine politische Grundbegeisterung, sowie ein Interesse für verwandte Fächer wie Wirtschaft und Geschichte (vgl. 717-719).

MARA relativiert also tendenziell die Bedeutung des Fachwissens, indem sie den fachdidaktischen Fähigkeiten eine größere Bedeutung zuschreibt und die fachdidaktische

Ausbildung als Schwerpunkt des Studiums bezeichnet (vgl. 586). Andererseits äußert sie aber auch Unsicherheit bezüglich des Verhältnisses von fachdidaktischer und fachwissenschaftlicher Kompetenz und bezeichnet diese Frage als „sehr schwierig, sehr spannend auch“ (559). Diese beiden Bereiche als etwa gleichwertig zu betrachten, wie JOST dies tut, zieht sie jedoch nicht in Betracht; äußert sich andererseits aber - ein gewisser interner Widerspruch - überaus positiv über das breite Spektrum der fachwissenschaftlichen Inhalte ihres Erststudium (vgl. 561-563).

Neben ausgeprägten fachdidaktischen Fähigkeiten und fachwissenschaftlichem Grundwissen sollte eine gute Politiklehrkraft aus MARAs Sicht eine neugierige und forschende Haltung besitzen (vgl. 722-725) und zudem immer bereit sein, sich mit dem politischen Tagesgeschehen auseinanderzusetzen (vgl. 739-741). Der Verweis auf eine forschende Haltung als Bedingung von Professionalität deckt sich dabei mit fachdidaktischen Ansichten, wie sie etwa Kuhn formuliert, der einen forschenden Habitus der Politiklehrkraft für wesentlich hält (vgl. Kap. 2/S. 8).

### **Einschätzungen eigener Interessen und Kompetenzen**

MARA besitzt nach eigener Auskunft ein ausgeprägtes politisches Interesse, auf die entsprechende Frage wählt sie aus der vorgegebenen Zahlenskala die Ziffer, die größtmögliches Interesse ausdrückt (vgl. 755-757). Sie berichtet ferner, dass Politik bereits während ihrer eigenen Schulzeit zu ihren Lieblingsfächern gehört habe (vgl. 786-787). Auch die untenstehende Aussage bringt ihren fachlichen Enthusiasmus und politischen Gestaltungswillen zum Ausdruck:

„Das ist einfach so etwas ganz Grundlegendes, wir KÖNNEN aus der Perspektive der Politikwissenschaft praktisch ALLES VERÄNDERN. Nichts ist fest. UNSER WILLE, speziell aus der Perspektive der Demokratie, unser Wille, unsere Überzeugungen gestalten unsere Welt. Das kann kein Biologe von sich sagen.“ (702-706)

MARA erzählt außerdem, dass sie sich selbst im Ortsverband einer Partei politisch engagiere (vgl. 311, 399). Die Entstehung ihres politischen Interesses führt sie auf ihr Elternhaus zurück (vgl. 312), wo sie immer schon politisches Engagement miterlebt habe (vgl. 311-315). Durch das Studium einschließlich des Praktikums habe sich insofern nichts mehr an ihrem politischen Interesse verändert, weil Politik ohnehin immer schon ein fester Bestandteil ihres Lebens gewesen sei (vgl. 755-774).

Die Frage, ob sie sich durch das Studium gut vorbereitet fühle für das anschließende Referendariat, bejaht MARA (vgl. hierzu und zum Folgendem 816-819), verweist aber auch auf ihre pädagogischen Erfahrungen aus diversen beruflichen Tätigkeiten, ohne die

sie sich deutlich unsicherer fühlen würde. Hinsichtlich etwaiger späterer beruflicher Fortbildung äußert MARA, dies gehöre aus ihrer Sicht selbstverständlich zum Lehrer\_innenberuf dazu, konkrete Themen könne sie aber erst später absehen (vgl. 880-895). Prinzipiell könne sie sich neben punktueller, bedarfsbezogener Fortbildung aber auch ein Erweiterungsstudium oder eine Promotion im Anschluss an das Referendariat vorstellen (vgl. 889-893).

#### **4.4.2 Zusammenfassende Formulierung von Konzepten**

##### *Ziele schulischen politischen Lernens*

- Politische Urteilsfähigkeit

Schüler\_innen sollen im Politikunterricht lernen, einen eigenen politischen Standpunkt zu entwickeln und zu artikulieren.

- Kritikfähigkeit

Politikunterricht soll Schüler\_innen ermutigen, Kritik an politischen Entscheidungen zu üben und ihnen Möglichkeiten aufzeigen, wie sie diese äußern können.

- Politische Handlungsfähigkeit

Schüler\_innen sollen im Politikunterricht über Möglichkeiten politischer Mitwirkung informiert werden und diese in gewissem Umfang auch dort ausprobieren.

- Methodische Fähigkeiten

Schüler\_innen sollen im Politikunterricht Methoden erlernen, die ihnen selbstständige Wissensaneignung ermöglichen.

- Soziale Fähigkeiten

Schüler\_innen sollen im Politikunterricht Perspektivenübernahme und Empathie lernen. Demokratieerziehung ist Aufgabe des Politikunterrichts und aller anderen Schulfächer.

##### *Folgerungen für die Auswahl von Inhalten*

- Politisches Grundwissen

Zur Demokratieerziehung gehört die Vermittlung von Wissen über politische Organe.

- Lebensweltbezug und Sinnorientierung

Themen oder Probleme, die die persönliche Lebenssituation der Schüler\_innen betreffen, sind für diese besonders motivierend.

- Schlüsselprobleme als Auswahlkriterium

Unterrichtsthemen sollten danach ausgewählt werden, ob sich an ihnen fundamentale politische Ideen wie etwa Frieden oder Gerechtigkeit verdeutlichen lassen.

### *Folgerungen für die didaktisch-methodische Gestaltung des Politikunterrichts*

- Multiperspektivität

Schüler\_innen sollten im Politikunterricht unterschiedliche Sichtweisen auf einen politischen Sachverhalt kennenlernen.

- Offenheit

Damit Schüler\_innen sich ein eigenes politisches Urteil bilden können, muss der Politikunterricht ihnen hierfür genügend Raum lassen.

- Ehrlichkeit und Transparenz

Die Politiklehrkraft sollte eigene politische Überzeugungen im Unterricht nicht verschweigen, aber deren Hintergründe transparent machen.

- Selbstständiges und forschendes Lernen

Schüler\_innen sollten im Politikunterricht Gelegenheiten erhalten, selbstständig Fragen zu einem Unterrichtsgegenstand zu entwickeln.

### *Folgerungen für das unterrichtliche Miteinander*

- Individualisierung

Pädagogische Maßnahmen müssen auf das Individuum oder die jeweilige Gruppe abgestimmt werden.

- Berücksichtigung von Rahmenbedingungen

Die strukturellen Rahmenbedingungen eines Lernumfelds, wie Teilnahmepflicht, müssen bei pädagogischen Problemen oder Maßnahmen mitberücksichtigt werden.

- Verzicht auf rigide Strafen

Harte und unnachsichtige Strafen sind kein angemessenes pädagogisches Mittel, um etwa Störungen des Unterrichts zu begegnen.

- Verhandelnder Dialog

Einen angemessenen Umgang miteinander müssen Lehrkraft und Schüler\_innen von Fall zu Fall gemeinsam ausprobieren und aushandeln.

- Hilfe zur Lebensbewältigung

Durch das Angebot, im Unterricht an individuellen Problemen zu arbeiten, lässt sich die Kooperation der Schüler\_innen eher erwirken als durch Strafen.

### *Merkmale und Kompetenzen einer guten Politiklehrkraft*

- Fachinteresse

Eine Politiklehrkraft sollte von ihrem Fach begeistert sein.

- Forschende Haltung

Eine Politiklehrkraft sollte eine neugierige und forschende Haltung besitzen.

- Fachdidaktische Fähigkeiten

Ausgeprägte fachdidaktische Fähigkeiten sind tendenziell wichtiger als Fachwissen.

- Fachwissen

Politiklehrkräfte sollten über ein grundlegendes Fachwissen verfügen.

- Politisches Engagement

Angehende Politiklehrkräfte sollten sich am besten auch selbst politisch engagieren.

- Pädagogisches Interesse

Pädagogisches Interesse ist eine wichtige, aber keine hinreichende Voraussetzung für den Beruf der Politiklehrkraft.

- Bereitschaft zum Weiterlernen

Politiklehrkräfte müssen bereit sein, sich kontinuierlich mit dem politischen Tagesgeschehen auseinanderzusetzen.

- Präsenz

Um den Unterricht vorzubereiten und zu steuern, muss die Lehrkraft ständig präsent sein.

#### **4.5 Vergleichende Zusammenfassung der Ergebnisse**

Im Folgenden vergleiche ich die Ergebnisse der Einzelfallanalysen miteinander, um einen Gesamtüberblick zu geben und darzustellen, ob und inwieweit sich die Vorstellungen der Befragten gleichen oder unterscheiden. Dazu habe ich auf die Konzepte zurückgegriffen, in denen die Ergebnisse der Explikationen zusammengefasst wurden und mich zusätzlich immer wieder in den Explikationen rückversichert. Die thematische Struktur der nachfolgenden Zusammenfassung orientiert sich an den zentralen Untersuchungskategorien, nach denen auch die Explikationen strukturiert wurden: Didaktische Vorstellungen, pädagogische Vorstellungen, Professionalitätsvorstellungen und Einschätzungen eigener Interessen und Kompetenzen. Die letzteren beiden Kategorien wurden diesmal, anders als in den Explikationen, in einem Abschnitt zusammengefasst. Da die charakteristischen Vorstellungen der Einzelnen bereits in den Explikationen ausführlich dargestellt wurden, und dort im Vergleich mit den entsprechenden fachdidaktischen Konzepten nachzulesen sind, sind die folgenden Ausführungen bewusst knapper gehalten. Sie zielen auf eine zusammenfassende und vergleichende Gesamtschau der Ergebnisse. Auf erneute Belege zur Herkunft der Aussagen durch die jeweiligen Zeilennummern des Transkripts wird dabei verzichtet, da dies aus den Explikationen ersichtlich ist.

#### **4.5.1 Didaktische Vorstellungen**

Zu den zentralen Zielen des Politikunterrichts zählen JOST und VERA das Wecken von politischem Interesse, da sie dieses als Grundlage politischer Lernprozesse betrachten. Die anderen beiden Befragten nehmen indirekt auf diesen Aspekt Bezug. VERA und BRIT betonen zudem den Zusammenhang zwischen der Förderung politischen Interesses und einem eventuellen späteren politischen Engagement der Schüler\_innen. Genauso wie auch MARA schreiben sie politischer Partizipation insgesamt eine sehr große Bedeutung zu; bis dahin, dass BRIT von „Beteiligungspflichten“ spricht, weil sie annimmt, dass Demokratie ohne Bürgerbeteiligung nicht funktioniert. Im Detail sind die Partizipationsvorstellungen durchaus unterschiedlich und reichen von kommunikativem politischem Handeln (BRITs Fokus) bis zu aktiver politischer Beteiligung (VERAs Fokus). VERA spricht diesbezüglich auch von einer Vorbildfunktion der Politiklehrkraft, die Schüler\_innen politisches Engagement vorleben müsse. Zudem ist sie der Auffassung, dass reales politisches Handeln in gewissem Umfang bereits im Unterricht stattfinden sollte; ähnlich äußert sich auch MARA. Insofern kann man bei diesen drei Befragten von einem partizipativen Politikverständnis sprechen. In einem gewissen Kontrast zu deren Ansichten, und insbesondere zu BRITs Auffassung, steht JOSTs Vorstellung, der in Bezug auf bürgerschaftliche politische Beteiligung skeptischer ist. Er findet politisches Engagement zwar ebenfalls sehr wichtig, betrachtet es aber anders als BRIT nicht als Pflicht, und auch nicht in jedem Fall als wünschenswert. Anders als die anderen Befragten hat er scheinbar auch negative Formen von Partizipation vor Augen (wie etwa demokratiefeindliche Strömungen) und ist entsprechend zurückhaltender.

Entsprechend der Bedeutung, die sie politischer Partizipation zuweisen, und in Übereinstimmung mit fachdidaktischen Konzepten von Politikkompetenz (vgl. Detjen et al. 2014, 17), beschreiben alle Befragten die Förderung politischer Handlungsfähigkeit als wichtiges Unterrichtsziel; jedoch meist ohne Nennung dieses Fachbegriffs. Die diesbezüglichen Vorstellungen sind unterschiedlich konkret und bleiben öfter an der Oberfläche; am umfangreichsten, wenngleich im Vergleich mit fachdidaktischen Konzeptionen trotzdem lückenhaft, erscheinen diejenigen MARAs. An ihnen fällt ferner auf, dass MARA Kritik, im Sinne des Beanstandens politischer Fehlentwicklungen, für einen wichtigen Aspekt politischen Handelns hält, und entsprechend Kritikfähigkeit für ein wichtiges Vermittlungsziel. In ähnlicher Weise äußert sich auch JOST, der von der kritischen Wahrnehmung und Beurteilung politischer Sachverhalte spricht. In VERAs und BRITs Vorstellungen hingegen spielt Kritikfähigkeit als Vermittlungsziel scheinbar keine

oder eine untergeordnete Rolle, da sie sich nicht dazu äußern. Ähnliches gilt für den gegenwärtigen politikdidaktischen Diskurs mit Ausnahme der sogenannten Kritischen politischen Bildung (vgl. Eis 2017, 18f.), der Kritikfähigkeit bestenfalls als Teil von politischer Urteilsfähigkeit miteinschließt, aber diese nicht als eigenes Vermittlungsziel ausweist (vgl. Öftering 2013, 205).

Politische Urteilsfähigkeit wiederum, aus fachdidaktischer Sicht die Voraussetzung politischer Handlungsfähigkeit (vgl. Detjen et al. 2004, 17f.), wird nur von JOST mit diesem Fachbegriff benannt, und zudem mit Mündigkeit und Kritikfähigkeit in Verbindung gebracht, während alle anderen Befragten eher unspezifisch von Meinungsbildung als Ziel des Politikunterrichts sprechen. Dabei verbindet MARA, BRIT und VERA, dass sie Offenheit, im Sinne von genügend Raum zum Austausch unterschiedlicher politischer Standpunkte, für ein Merkmal guten Politikunterrichts und die Voraussetzung politischer Meinungsbildung halten. (VERA versteht unter Offenheit zudem Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Unterrichtsmethoden.) Weiterhin benennt BRIT die Entwicklung politischer Reflexionsfähigkeit als Unterrichtsaufgabe, im Sinne der Einsicht in die Subjektivität von Politikwahrnehmung, was mit politischer Urteilsfähigkeit in Verbindung gebracht werden könnte, da diese ein solches Bewusstsein voraussetzt. Während einige Facetten des Urteilskonzepts von den Befragten implizit angesprochen werden, werden andere zentrale Aspekte dieses Fachkonzepts gar nicht thematisiert, wie etwa verschiedene Urteilskriterien, oder Rationalität als Grundlage politischen Urteilens.

Als eine von zwei Befragten, die sich damit auseinandersetzen, bringt MARA politische Meinungs-/Urteilsbildung mit dem Kontroversitätsprinzip in Verbindung, einem zentralen Grundsatz politischer Bildung. Neben einer kontroversen, mehrperspektivischen Darstellung politischer Sachverhalte versteht MARA darunter auch den Verzicht auf Überwältigung, als Bedingung selbstständiger Urteilsbildung. Was das Überwältigungsverbot für den politischen Unterricht konkret bedeutet, dazu existieren zum Teil konträre Ansichten unter den Befragten. Während MARA es wichtig findet, dass Politiklehrkräfte ihre persönlichen politischen Überzeugungen im Unterricht offen und begründet darstellen, nimmt BRIT an, es sei besser, eigene politische Überzeugungen weitgehend zurückzuhalten und sich gewissermaßen neutral zu verhalten, um Schüler\_innen nicht politisch zu beeinflussen. (JOST und VERA äußern sich hierzu nicht.) Das Kontroversitätsprinzip wiederum, welches MARA als Einzige explizit anspricht, wird ansonsten noch von JOST indirekt thematisiert, indem er äußert, dass im Zentrum des Politikunterrichts Probleme und Konflikte stehen sollten. Diese dezidierte Hervorhebung



von Konfliktorientierung als wichtigem Unterrichtsprinzip findet sich nur bei ihm, während dieser Aspekt in VERAs und BRITs didaktischen Vorstellungen kaum eine Rolle zu spielen scheint; ähnlich wie die bereits angesprochene Vermittlungsdimension Kritikfähigkeit.

Wie schon erwähnt wurde, äußern MARA und VERA in Bezug auf politisches Handeln, dass dieses im Politikunterricht nicht nur kognitiv vorbereitet, sondern in gewissem Umfang auch schon praktiziert werden sollte. (BRIT und JOST äußern sich hierzu nicht.) Dazu erscheint ihnen Kommunalpolitik besonders geeignet, der sie in Bezug auf politisches Lernen und die schulische Einübung realen politischen Handelns eine besondere Bedeutung zuschreiben. Mit einer etwas abweichenden Begründung stellt auch JOST Kommunalpolitik als besonders relevanten Unterrichtsgegenstand dar. Ähnliche thematische Präferenzen werden auch an einer weiteren Stelle deutlich, da drei der Befragten angeben, sich besonders für das Thema Gerechtigkeit oder verwandte Themen zu interessieren: MARA interessiert sich besonders für das Thema soziale Gerechtigkeit, BRIT äußert ein starkes Interesse am Thema Ungleichheit, und JOST bezeichnet den politischen Umgang mit Arbeitslosigkeit als wichtigen Unterrichtsgegenstand. Insofern lässt sich ein mehrheitliches Interesse am Themenkomplex Gerechtigkeit feststellen, der fachdidaktisch als Facette des Basiskonzepts Gemeinwohl klassifiziert wird (vgl. Sander 2009, 58) und auch als politisches Schlüsselproblem bezeichnet werden kann. Neben diesen konkreten thematischen Vorlieben äußern alle Befragten übereinstimmend die Auffassung, dass es sich bei der Vermittlung politischen Wissens um eine wichtige Aufgabe des Politikunterrichts handle. VERA und BRIT äußern hierzu jedoch wenig Konkretes, JOST und MARA dagegen nennen einige wichtige Bestandteile eines politischen Grund- oder Orientierungswissens. Aus fachdidaktischer Sicht (vgl. Detjen et al. 2014, 17f.) handelt es sich beim Erwerb politischen Wissens um eine grundlegende, allgemein anerkannte Voraussetzung politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit. Die Details des politischen Wissenserwerbs sind jedoch unter Politikdidaktiker\_innen teilweise umstritten. So wird etwa die Relevanz bestimmter Wissensarten unterschiedlich beurteilt, sowie auch der Stellenwert der damit zusammenhängenden fachwissenschaftlichen Fähigkeiten der Politiklehrkraft (vgl. Landwehr 2017, 46f. sowie die Ausführungen im Folgeabschnitt „Professionalitätsvorstellungen“).

Zu den Zieldimensionen politische Urteils- und Handlungsfähigkeit und politischer Wissenserwerb äußern die Befragten wie gezeigt wurde unterschiedlich differenzierte Vorstellungen, und hinsichtlich des Überwältigungsverbots sowie politischer Partizipation

auch abweichende Überzeugungen. Als Einzige der Befragten benennt MARA außerdem den Erwerb methodischer Fähigkeiten als Unterrichtsziel, ähnlich dem Kompetenzmodell der GPJE (vgl. Detjen et al. 2004, 13).

Im Bereich der lehr-/lernbezogenen Vorstellungen vereint die meisten Befragten die Überzeugung von der Wichtigkeit selbstständigen Lernens, jedoch mit gewissen Abstufungen. So spricht sich zum Beispiel VERA am weitgehendsten für eigenverantwortliches Lernen aus und schildert Unterrichtsszenarien, in denen fast gänzlich auf Instruktionen verzichtet wird. MARA hingegen befürwortet ebenfalls Formen freien Arbeitens, äußert aber insgesamt einen stärkeren Steuerungsanspruch. BRIT wiederum bringt eigenständiges Lernen weniger mit offenen Unterrichtsformen, sondern eher mit herausfordernden Fragestellungen in Verbindung. JOST dagegen betont als Einziger auch die Bedeutung konventionellen lehrer\_innenzentrierten Unterrichts, und stellt guten Politikunterricht als Mischung aus instruktiven und schüleraktivierenden Unterrichtsformen dar. Insofern könnte seine Haltung als eine Art Gegenpol zu VERAs Vorstellungen gesehen werden, zu denen auch gehört, dass bestimmte Wissensarten, wie nominales und reproduziertes Wissen, im Rahmen politischen Lernens weitgehend verzichtbar seien. Diesen relativ radikalen Standpunkt nimmt jedoch nur sie ein. Zu den didaktischen Überzeugungen eines Großteils der Befragten gehört außerdem, dass guter Politikunterricht an den Interessen der Schüler\_innen ausgerichtet sein sollte; also Themen enthalten sollte, die diese persönlich betreffen, ihnen nutzen oder emotional berührend sind. Eine weitere Übereinstimmung besteht hinsichtlich Aktualität als Unterrichtsprinzip beziehungsweise Kriterium zur Inhaltsauswahl, auf das ebenfalls die meisten Befragten hinweisen. Weitere Überschneidungen in den didaktischen Vorstellungen ergeben sich dadurch, dass fast alle Befragten politisches Lernen mit der Bearbeitung von Problemen in Verbindung bringen, wobei unter Problemorientierung durchaus Unterschiedliches verstanden wird. So verstehen manche darunter komplexe Aufgabenstellungen im allgemeindidaktischen Sinn, während nur bei JOST klar erkennbar wird, dass ihm auch die besondere fachspezifische Bedeutung dieses Prinzips bewusst ist. Entsprechend benennt JOST Problem- und Konfliktorientierung als zentrales politikdidaktisches Prinzip, auf das sich sonst niemand so ausdrücklich bezieht. Am ehesten deutet noch BRITs Vorstellung, dass Provokationen eine wichtige Vermittlungsstrategie im Politikunterricht sind, in Richtung Konfliktorientierung.

Im Hinblick auf die konkrete methodische Gestaltung des Politikunterrichts äußern die meisten Befragten eine Vorliebe für handlungs- und gesprächsorientierte Verfahren.

Sowohl BRIT, als auch VERA und JOST halten entsprechende Methoden im Rahmen politischen Lernens für sehr wichtig; BRIT bezeichnet sie zudem als besonders nachhaltig. In ähnlicher Weise äußert VERA, dass gesprächsorientierte Methoden sowohl besonders lernwirksam seien, als auch am angenehmsten für Schüler\_innen; dasselbe äußert sie bezüglich kooperativer Arbeitsformen. JOST wiederum hält gesprächsorientierte Methoden ebenfalls für sehr wichtig und schildert eigene Erfahrungen, wonach simulative Verfahren eine gute Resonanz bei Schüler\_innen erzeugt hätten. Anders als BRIT und VERA äußert er aber auch eine gewisse Skepsis bezüglich des tatsächlichen Lernertrags handlungs- und gesprächsorientierter Methoden und bezeichnet ferner methodische Variation als Merkmal guten Politikunterrichts.

#### **4.5.2 Pädagogische Vorstellungen**

Im Bereich der pädagogischen Vorstellungen fällt auf, dass BRIT und JOST Strenge und Konsequenz als Facetten erzieherischen Handelns stärker hervorheben als VERA und MARA. Speziell BRIT legt zudem großen Wert auf Distanz, die sie in Bezug auf die Beziehung von Lehrkraft und Schüler\_innen für wesentlich hält. In VERAs und MARAs Vorstellungen dominiert dagegen eher der Aspekt Nähe, beide sind sehr an den sozialen Belangen der Schüler\_innen interessiert. Ihre pädagogischen Überzeugungen ähneln sich auch insoweit, dass beide Kommunikation für sehr wichtig halten und den Umgang mit den Schüler\_innen dialogisch (MARA spricht von Aushandeln) und partnerschaftlich (VERA spricht von einem Kontakt auf Augenhöhe) gestalten möchten. In Bezug auf das Thema Unterrichtsstörungen (welches als Aufhänger genutzt wurde, um erzieherische Vorstellungen zu erfragen) fällt zum einen auf, dass JOST und MARA sich am differenziertesten zu möglichen Ursachen äußern. Zum anderen fällt auf, dass BRITs diesbezügliche Vorstellungen recht restriktiv erscheinen (ersichtlich etwa an der Aussage, Strafen müsse man ausnahmslos konsequent durchführen), während MARA die Kooperation der Schüler\_innen weniger durch Strafen, sondern eher durch sinnstiftende Unterrichtsangebote erwirken will. Insofern wird hier durchaus eine Bandbreite an pädagogischen Überzeugungen deutlich. Interessant erscheint ferner MARAs Vorstellung, dass pädagogische Prozesse Aushandlungsprozesse seien, in denen die Interessen der Beteiligten gemeinsam verhandelt werden müssten. Dies könnte insoweit auch politisch gedeutet werden, dass hiermit gleichzeitig ein wichtiges Element demokratischer Politik beschrieben wird, passend dazu, dass MARA (als Einzige der Befragten) Demokratieerziehung als wichtiges Vermittlungsziel des Politikunterrichts benennt.

Welche grundsätzliche Bedeutung die Befragten pädagogischen Fähigkeiten als Dimension professionellen Handelns zuweisen, und wie sie ferner ihre eigenen Kompetenzen und Interessen einschätzen, wird im folgenden Abschnitt zusammengefasst.

#### **4.5.3 Professionalitätsvorstellungen und Selbsteinschätzungen**

Als ein wichtiges Merkmal einer guten Politiklehrkraft beschreiben MARA und JOST deren fachliches Interesse, und sprechen diesbezüglich von einer fachlichen Begeisterung, über die Politiklehrer\_innen verfügen sollten. Ähnlich, jedoch mit gewissen Widersprüchen, äußert dies auch VERA. Auch BRIT äußert sich hierzu widersprüchlich, indem sie zunächst auf die Bedeutung des fachlichen Interesses verweist, dieses jedoch später als nicht maßgeblich für guten Politikunterricht bezeichnet. Neben einem ausgeprägten fachlichen Interesse hält MARA darüber hinaus eine neugierige und forschende Haltung der Politiklehrkraft für wichtig, ansonsten benennt keiner/keine der Befragten einen forschenden Habitus explizit als Professionalitätsmerkmal. Jedoch finden sich bei JOST Hinweise auf eine relativ ausgeprägte Wissenschaftsorientierung, während VERA im Gegensatz dazu starke Zweifel an der berufspraktischen Relevanz der als überkomplex empfundenen wissenschaftlichen Inhalte des Studiums äußert. Ihr eigenes politisches Interesse beschreibt VERA als themengebunden und als ausgeprägt, aber nicht sehr stark. BRIT wiederum hat nach eigener Aussage ebenfalls kein übergreifendes politisches Interesse, dieses sei in manchen Bereichen nur mäßig, und Politik zudem ihr schwächstes Studienfach. MARA und JOST dagegen interessieren sich ohne Einschränkungen sehr stark für Politik. Interessant ist hierbei, dass diejenigen mit dem vergleichsweise schwächeren Fachinteresse, BRIT und VERA, beide äußern, durch das Schulpraktikum im Fach Politik sei ihr fachliches Interesse gestiegen. Bei JOST und MARA dagegen haben sich durch das Praktikum keine Veränderungen diesbezüglich ergeben, da ihr politisches Interesse schon davor sehr ausgeprägt war.

Den Stellenwert des Fachwissens einer Politiklehrkraft, als weiterer Dimension von Professionalität, beurteilen die Befragten unterschiedlich. JOST scheint diesem Aspekt von allen Befragten die größte Bedeutung zuzuweisen und spricht von solidem Fachwissen, als Basis für eine glaubwürdige Vermittlung politischer Inhalte. Auch VERA hält ein ausgeprägtes Fachwissen für notwendig. BRIT hingegen spricht von fachbezogenen Grundkenntnissen, hält aber die didaktischen und pädagogischen Fähigkeiten einer Politiklehrkraft insgesamt für relevanter; in ähnlicher Weise äußert sich auch MARA. Dies

zeigt, dass die Befragten die Bedeutung des Fachwissens als Faktor beruflichen Erfolgs durchaus unterschiedlich gewichten.

Dasselbe gilt für den Stellenwert fachdidaktischer Kenntnisse und Fähigkeiten, die JOST als etwa gleich wichtig wie Fachwissen betrachtet. MARA dagegen findet fachdidaktische Fähigkeiten tendenziell wichtiger als fachliche Kenntnisse. Noch stärker als MARA relativiert BRIT die Bedeutung des Fachwissens zugunsten fachdidaktischer sowie pädagogischer Fähigkeiten. An ihren diesbezüglichen Vorstellungen fällt ferner auf, dass BRIT annimmt, die Vermittlungsfähigkeiten einer Politiklehrkraft hingen teilweise von deren Persönlichkeitsstruktur ab. Ähnlich wie JOST, der Professionalität auch mit gewissen Handlungsroutinen verbindet, verweist BRIT zudem auf den Faktor Berufserfahrung.

Hinsichtlich der Einschätzungen des Stellenwerts der pädagogischen Fähigkeiten einer Politiklehrkraft werden ebenfalls interindividuelle Unterschiede deutlich. So betrachtet etwa MARA pädagogisches Interesse als eine wichtige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für den Beruf der Politiklehrkraft.<sup>12</sup> Aus BRITs Sicht hingegen sind pädagogische Fähigkeiten oder pädagogisches Interesse ein sehr wichtiger, wenn nicht der ausschlaggebende Faktor von Unterrichtserfolg, demgegenüber das fachliche Wissen der Politiklehrkraft eher nachrangig sei. JOST wiederum betrachtet pädagogische Fähigkeiten als gleichrangig gegenüber den anderen Dimensionen professionellen Handelns. Zudem hält er interkulturelle Kompetenz für sehr wichtig, ein Aspekt, der aus JOSTs Sicht in der Lehrer\_innenausbildung noch zu kurz kommt. In eine ähnliche Richtung deuten auch von BRIT mitgeteilte Erfahrungen aus der Bildungsarbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Hinsichtlich späterer beruflicher Fortbildung, deren Notwendigkeit alle Befragten grundsätzlich bejahen, existieren im Detail ebenfalls unterschiedliche Vorstellungen. Dies betrifft zum einen die Realisierungschancen, die von BRIT auffallend pessimistisch eingeschätzt werden. Die anderen Befragten äußern sich diesbezüglich zuversichtlicher. Zum anderen betrifft dies die Kenntnisse über verschiedene Fortbildungsmöglichkeiten. Diese sind bei BRIT und VERA eher vage, bei JOST und MARA dagegen, die diesbezüglich auch sehr ambitioniert erscheinen, deutlich umfassender und konkreter.

---

<sup>12</sup> Hinzukommen muss aus MARAs Sicht eine Begeisterung für Politik und für verwandte Fächer wie Geschichte. Ähnlich wie JOST, der auf Wirtschaft als wichtige Bezugsdisziplin verweist, zeigt MARA hier interdisziplinäres Denken, welches bei den anderen Befragten nicht deutlich wird.

## 5. Schlussbetrachtung

Das Ziel der vorliegenden Interviewstudie war es, Einblicke in die didaktischen und professionsbezogenen Vorstellungen von Politikstudierenden zu gewinnen. Dadurch erhoffte ich mir auch Erkenntnisse dazu, wie Dozierende, die in der Aus- oder Fortbildung von Politiklehrer\_innen tätig sind, ihre Lehrveranstaltungen auf die Bedürfnisse und Vorlieben der Teilnehmenden abstimmen können. Hierzu formuliere ich in der folgenden abschließenden Zusammenfassung einige vorsichtige Empfehlungen und beziehe dabei neben meinen eigenen Ergebnissen auch weitere aktuelle Forschungsbefunde mit ein.

Zum einen erscheint mir hinsichtlich meiner eigenen Untersuchungsergebnisse der Befund wichtig, dass politische Partizipation ein zentrales Vorstellungsfeld darstellt, mit dem sich alle Befragten relativ intensiv auseinandersetzen. Fischer, Lange und Öftering kommen in einer ähnlichen, aber größer angelegten Studie im Mixed-Methods-Design zu einem ähnlichen Befund (vgl. 2017, 269), der insofern durch die vorliegende Studie repliziert wird. Entsprechend der großen Bedeutung, die die Mehrzahl der interviewten Personen politischer Partizipation beimisst, wird politische Handlungsfähigkeit von ihnen als wichtiges Vermittlungsziel des Politikunterrichts begriffen. Die Partizipationsvorstellungen der einzelnen Befragten unterscheiden sich allerdings unter anderem dadurch, dass politische Beteiligung mal als Möglichkeit, mal als unbedingte Notwendigkeit aufgefasst wird. Da auch innerhalb der Politikdidaktik keine vollständige Einigkeit bezüglich des zu vermittelnden Bürgerleitbildes und des anzustrebenden Ausmaßes an Partizipation besteht, kann fachdidaktische Lehre hier keine eindeutigen Antworten liefern, sondern lediglich Reflexionen anstoßen; auch und insbesondere über das dem jeweiligen Partizipationsverständnis zugrundeliegende Demokratieverständnis. Dieses zu erfragen und zu erfahren, ob die Vorstellungen der Befragten hinsichtlich politischer Beteiligung mit dem Konzept der liberal-repräsentativen Demokratie verknüpft sind (was die Aussagen nahelegen, aber nicht eindeutig zeigen), oder ob auch andere alternative, etwa basis- oder direktdemokratische, Demokratiemodelle favorisiert werden, wäre ein weiterer interessanter Untersuchungsgegenstand gewesen. Bezüglich der in den Interviews geäußerten Partizipationsvorstellungen fällt ferner auf, dass diese öfter sehr idealistisch wirken, wenn politisches Engagement per se als sehr wirkungsvoll erachtet wurde. Hier stellt sich die Frage, ob den Befragten auch Partizipationshemmnisse und -probleme bewusst sind, wie etwa die unterdurchschnittliche politische Beteiligung und geringe politische Wirksamkeit bestimmter Bevölkerungsgruppen, und die daraus resultierenden Legitimitätsprobleme (vgl. Elsässer et al. 2016, 42f.). Fachwissenschaftliche

und -didaktische Lehrveranstaltungen sollten sich daher auch dieser Themen und ihrer unterrichtlichen Konsequenzen annehmen und politischer Partizipation als zentralem Vorstellungsfeld insgesamt gebührende Aufmerksamkeit entgegenbringen.

Als weiteres wichtiges Vorstellungsfeld kristallisierte sich in den Interviews politische Meinungsbildung heraus, die alle Befragten implizit oder explizit als Zieldimension politischer Bildung beschrieben. Dies ähnelt den Befunden von Fischer et al., die bei einer Befragung von 45 Studienanfängern des Fachs Politik ebenfalls politische Meinungs- und Urteilsbildung als häufigste Zielvorstellung identifizierten; neben politischer Handlungsfähigkeit/Partizipation (vgl. 2017, 270 sowie auch die folgende Abbildung).



Quelle: Fischer et al. 2017, 270

In meiner Untersuchung wiederum fiel auf, dass die Vorstellungen der Befragten hinsichtlich des Zustandekommens eines politischen Urteils und der dafür notwendigen kognitiven Operationen und Fähigkeiten teilweise recht vage waren. Ebenso wurde der Fachterminus politische Urteilsbildung bis auf eine Ausnahme von niemandem verwendet; stattdessen sprachen alle von Meinungsbildung. Von Mündigkeit, einer aus fachdidaktischer Sicht zentralen, mit Urteilsfähigkeit zusammenhängenden Kategorie, sprechen lediglich zwei der befragten Personen; eine davon nur beiläufig. Hier könnte sich ein Effekt zeigen, den Fischer et al. aus Forschungsbefunden ableiten, wonach manche Studierende den Begriff Mündigkeit als altbacken empfinden (vgl. hierzu und zum Folgenden ebd., 278f.). Fischer et al. folgern daraus, dass die politische Bildung „möglicherweise neu darüber nachdenken [müsse], wie dieser Begriff mit ‘Leben’ gefüllt werden kann“ (ebd., 278), um die Popularität des aus ihrer Sicht weiterhin zentralen Konzepts der politischen Mündigkeit wieder zu steigern.

Bezüglich politischer Meinungs-/Urteilsbildung kreisten die Vorstellungen in meiner Untersuchung insbesondere um den freien und offenen Austausch unterschiedlicher politischer Standpunkte. Eine Person verwies zudem auf die Subjektivität von Wahrnehmung und die daraus folgende Notwendigkeit der reflexiven Auseinandersetzung mit individuellen Politikbildern. Lediglich eine Befragte benannte explizit die kontroverse Darstellung politischer Inhalte als Grundlage politischer Meinungs-/Urteilsbildungsprozesse sowie auch den Verzicht auf Überwältigung. Diskursfähigkeit, die Fischer et al. als eigenständiges Vorstellungsfeld und am dritthäufigsten genanntes Vermittlungsziel aufführen (vgl. ebd. sowie die Abbildung auf der vorherigen Seite), wurde in meiner Befragung von zwei Personen explizit thematisiert; etwa durch den Hinweis auf die dazu notwendigen argumentativen und artikulatorischen Fähigkeiten.

In Bezug auf politische Meinungs-/Urteilsbildung wiederum fiel auf, dass etliche aus fachdidaktischer Sicht wichtige Facetten dieses Konzepts ungenannt blieben. Unsicher ist aber, ob tatsächlich entsprechendes Wissen fehlte, oder ob es nur nicht spontan verfügbar war. Diese Unsicherheit betrifft letztlich viele der Äußerungen der Befragten, und zeigt, neben der geringen Fallzahl, eine weitere Grenze der vorliegenden Untersuchung auf.<sup>13</sup> Insofern kann aufgrund der vorliegenden Ergebnisse lediglich geschlussfolgert werden, dass es im Rahmen fachdidaktischer Lehre grundsätzlich wichtig erscheint, das Konzept des politischen Urteils in seiner ganzen Komplexität und Tiefe, und mit Bezug auf die vielen damit verbundenen Teilkompetenzen (vgl. Detjen et al. 2004, 15ff.), zu vermitteln. Ein weiteres Vermittlungsziel des politischen Unterrichts, welches in der Studie von Fischer et al. von einem Viertel der befragten Politikstudierenden thematisiert wird (vgl. 2017, 269f. sowie die Abbildung auf der vorherigen Seite), ist Kritikfähigkeit. In meiner Untersuchung wurde dieser Aspekt von zwei der vier Befragten angesprochen, wohingegen er in den didaktischen Vorstellungen der anderen zwei Befragten keine Rolle zu spielen schien. Diejenigen wiederum, die sich auf Kritikfähigkeit als Vermittlungsziel bezogen, waren gleichzeitig diejenigen, die als einzige explizit von Kontroversität oder Konfliktorientierung sprachen. Auch an anderer Stelle ließen diese beiden Befragten, bei denen es sich zugleich um diejenigen mit dem stärksten politischen Interesse handelte, erkennen, dass sie kein ausschließlich affirmatives Politikverständnis besitzen.

Die unterschiedlichen Vorstellungen der Befragten bezüglich Kritikfähigkeit sind dabei womöglich ein Spiegel der heterogenen Ansätze innerhalb der Fachdidaktik. Diese ist sich

---

<sup>13</sup> Durch eine andere Erhebungsmethode, etwa eine Form der schriftlichen Befragung, die den Befragten mehr Zeit zur Reflexion lässt, hätte man hier eventuell ergiebiger und belastbarere Ergebnisse erzielen können; allerdings auf Kosten der Spontanität der Äußerungen.



nicht einig, was kritische politische Bildung im Detail bedeutet (vgl. Eis 2017, 18f.), und ob Kritikfähigkeit als eigenständige Vermittlungsdimension ausgewiesen werden sollte, oder ob es ausreicht, wenn sie durch Kategorien wie Urteilsfähigkeit mitgemeint wird (vgl. Öftering 2013, 205). Insofern kann dies auch in politikdidaktischen Lehrveranstaltungen nur als Diskussionspunkt vorgestellt werden. Einen weiteren neuralgischen Punkt der Fachdidaktik stellt das Überwältigungsverbot dar, als Teil des Beutelsbacher Konsenses, mit dem sich immerhin zwei der Befragten auseinandersetzen. Diese äußern dazu allerdings insoweit abweichende Ansichten, dass eine Person daraus ein Neutralitätsgebot für Politiklehrkräfte ableitet, während die andere in gegenteiliger Weise persönliche politische Positionierungen befürwortet. Dies zeigt das Potential dieses Themas im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung.

Der Erwerb politischen Wissens als weitere unterrichtliche Zieldimension, und Grundlage politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit, wird bei Fischer et al. von weniger als einem Viertel der Befragten erwähnt (vgl. ebd. 269 sowie die Abbildung auf S. 91). In meiner Befragung äußerte sich eine Hälfte der Befragten zumindest beiläufig hierzu, und die andere Hälfte ausführlicher. Eine Person bezeichnete die Vermittlung politischen Wissens auch als zentrale Unterrichtsaufgabe und machte zu potentiellen Inhalten sehr konkrete Angaben. Jedoch gab es in einem Fall auch die gegenläufige Tendenz, dieses Vermittlungsziel gegenüber anderen Unterrichtszielen wie soziales Lernen (welches von zwei der Interviewten genannt wurde) verhältnismäßig stark zu relativieren.

Damit ähnelt letztere Einschätzung etwa der Position des Pädagogen Bauer, der die Persönlichkeitsentwicklung, im Sinne der Förderung der Autonomie, Glücksfähigkeit und Lebensbejahung der Schüler\_innen, als zentrale Aufgabe jeglichen Unterrichts betrachtet, der der Erwerb fachlicher Kenntnisse und Fähigkeiten tendenziell nachgeordnet ist (vgl. 2015, 36). Einige Politikdidaktiker dagegen fordern hinsichtlich des politischen Wissenserwerbs verstärkte Anstrengungen. Hippe und Hedtke etwa stellten aufgrund eines Wissenstests mit 1728 Personen große Lücken im politischen Wissen von Studierenden und Referendaren unterschiedlicher Fächer fest und halten deshalb besondere Bemühungen des Politikunterrichts in diesem Bereich für notwendig (vgl. hierzu und zum Folgenden 2011, 149ff.; 161f.). Ferner weisen sie auf eine Geschlechterkluft beim politischen Wissen hin, genau wie auch Weißeno et al., die zudem einen Gendergap beim politischen Interesse von Politikreferendar\_innen und praktizierenden Politiklehrkräften nachweisen (vgl. 2013, 192f.; 198f.). Mit Blick auf die Politiklehrer\_innenausbildung (sowie auch die schulische politische Bildung) wäre zu fragen, mit welchen pädagogische und didaktischen Strategien

diesem Problem begegnet werden könnte. Wie bereits gezeigt wurde, stellten die Kategorien politische Meinungs-/Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit/Partizipation, die Fischer et al. bei Politikstudierenden als häufigste Vorstellungen im Bereich der Vermittlungsziele identifizierten (vgl. 2017, 270), auch in meiner Untersuchung zentrale Vorstellungsfelder dar. Weitere von Fischer et al. identifizierte Zielvorstellungen wie Diskursfähigkeit und Kritikfähigkeit, oder auch interdisziplinäres Lernen und Berücksichtigung internationaler politischer Zusammenhänge, wurden statt von der Mehrheit der Befragten jeweils nur von zwei Interviewten thematisiert. Eine Person benannte zudem Extremismusprävention als Ziel politischen Unterrichts.

Hinsichtlich der Art und Weise der Wissensvermittlung äußerte die Mehrzahl der von mir befragten Personen Auffassungen, die von einer intensiven Rezeption konstruktivistischer und reformpädagogischer Ideen zeugen, und die somit ein zentrales Vorstellungsfeld im Bereich der lehr-/lernbezogenen Überzeugungen bilden. Erkennbar war dies etwa daran, dass häufig die aktive Rolle der Lernenden bei der Wissenskonstruktion betont wurde und dass fast alle Befragten sich für einen schüler- und sinnorientierten Unterricht aussprachen, sowie in unterschiedlichem Ausmaß für Formen selbstorganisierten Lernens. Auch der hohe Stellenwert, den ein Großteil der Befragten handlungs- und gesprächsorientierten Unterrichtsmethoden zuschreibt, deutet darauf hin; wenngleich unterschiedliche Einschätzungen bezüglich der Lernwirksamkeit entsprechender Methoden existieren. Diese reichen von der Annahme, entsprechende Methoden seien besonders lernwirksam (zwei Befragte) bis hin zu Skepsis bezüglich deren Wirksamkeit.

Diese vorgefundenen lehr-/lernbezogenen Vorstellungen, die Fischer et al. mit „lernerzentriert“ (2017, 272) und „partizipativ, non-frontal“ (ebd.) umschreiben, unterscheiden Weißeno et al. von den sogenannten „transmissiven Überzeugungen“ (2013, 195), womit eine Präferenz für lehrer\_innenzentrierte Lehrmethoden gemeint ist. Obwohl diese beiden Facetten lehr-/lernbezogener Überzeugungen laut Weißeno et al. in empirischen Studien grundsätzlich negativ korrelieren, treten sie dennoch nicht selten gemeinsam auf (vgl. ebd.). Dies wird durch meine Untersuchung insofern bestätigt, dass ein Teil der Befragten trotz einer Affinität zu konstruktivistischen Lehrformen zugleich auch transmissive Überzeugungen äußerte. In einem Fall führte die Präferenz für schüler\_innenzentrierte Lernformen allerdings zu einer relativ pauschalen Ablehnung von konventionellem, lehrerzentrierten Unterricht und reproduzierendem Lernen. Dies erscheint aus fachdidaktischer Sicht nicht günstig, da stattdessen eine Mischung

konstruktivistischer und instruktionaler Lernumgebungen als wirksam gilt (vgl. Weißenö et al. 2013, 195). Die lehr-/lernbezogenen Überzeugungen der anderen Befragten erscheinen diesbezüglich ausgewogener, unterscheiden sich aber dennoch hinsichtlich des jeweils befürworteten Maßes an unterrichtlicher Steuerung durch die Lehrkraft.

Das bei allen Befragten feststellbare Interesse an progressiven Unterrichtsformen erscheint insofern günstig, als der alltäglich praktizierte Politikunterricht nach wie vor als übermäßig lehrerzentriert und stofforientiert gilt und weiterhin durch kognitive Wissensvermittlung dominiert wird. Zumindest konstatieren dies Aeppli und Reinhardt, unter Bezug auf empirische Befunde von Krüger und Kötters-König (vgl. 2015, 14). Weißenö et al. wiederum verweisen auf empirische Indizien, wonach Politiklehrkräfte mit konstruktionsorientierten Einstellungen erfolgreicher unterrichten (vgl. 2013, 197). Auch die Bildungsforschung zeigt ihnen zufolge, dass die höchsten Leistungen bei einer Mischung transmissiver und kognitiv-konstruktiver Überzeugungen entstehen (vgl. ebd., 200). Die in meiner Befragung sichtbar gewordene Aufgeschlossenheit der Interviewten gegenüber progressiven Unterrichtsformen ist somit positiv zu werten, wenngleich entsprechende Einstellungen natürlich nicht automatisch in entsprechendes Handeln münden, was sich nur im Rahmen einer Längsschnittstudie untersuchen ließe.

Zu den von Fischer et al. bei Politikstudierenden identifizierten didaktischen Vorstellungen gehört ferner die Annahme, dass Politikunterricht eine Art Übungsraum für Aushandlungsprozesse im Rahmen späterer politischer Partizipation darstellt (vgl. 2017, 271). Diese „Aushandlungserfahrung“ (ebd.) thematisierte keine der von mir befragten Personen, lediglich die pädagogischen Überzeugungen einer Befragten deuten in diese Richtung. Dagegen benannte die Mehrheit der Befragten Problemorientierung als wichtiges Unterrichtsprinzip, wobei manchmal unklar blieb, ob die besondere fachspezifische Bedeutung dieses Ansatzes erfasst wurde. Lediglich ein Interviewter benannte im Zusammenhang mit Problemorientierung zusätzlich Konfliktorientierung als wichtiges fachdidaktisches Prinzip. Auch angesichts der seltenen Bezugnahmen auf das Kontroversitätsprinzip, das nur von einer Person explizit genannt wurde, stellt sich daher die Frage, ob den Befragten der Konfliktcharakter von Politik und die didaktischen Konsequenzen ausreichend bewusst sind. Zumindest ist die Kategorie Konfliktorientierung lediglich in den Vorstellungen zweier Befragter klar zu erkennen.

Henkenborg weist diesbezüglich auf Probleme praktizierender Politiklehrkräfte hin, denen es nicht gelänge, im Politikunterricht Perspektivenvielfalt her- und das Politische herauszustellen (1998/2000, zit. n. Weschenfelder 2014, 118f.). Aus fachdidaktischer Sicht

(vgl. zum Folgenden Reinhardt 2009, 866f.) handelt es sich bei Konfliktorientierung jedoch um einen zentralen Aspekt politischen Lernens und bei Konfliktfähigkeit entsprechend um eine wichtige Kompetenz. Letztere umschreibt Reinhardt als Fähigkeit des „Umgangs mit Widersprüchen, mit der Dialektik in Prozessen und Strukturen“ (ebd., 866), über die Politiklehrkräfte jedoch öfter selbst nicht verfügen würden (vgl. ebd.).

An den in der vorliegenden Untersuchung sichtbar gewordenen didaktischen Vorstellungen fällt ferner auf, dass kaum auf fachspezifische Analyseinstrumente wie den Politikzyklus, den dreidimensionalen Politikbegriff oder auf Basis- oder Fachkonzepte Bezug genommen wird. Lediglich die Äußerungen eines Interviewten lassen indirekt erkennen, dass er die entsprechenden Konzepte zumindest teilweise kennt. Allerdings könnte das Ausbleiben entsprechender Aussagen auch damit erklärt werden, dass keine der Interviewfragen explizit darauf zielte. Zudem werden im Zusammenhang mit der Frage nach wichtigen Unterrichtsinhalten einige politische Basis- und Fachkonzepte genannt (jedoch ohne diese mit den entsprechenden Fachbegriffen zu kennzeichnen).

So teilen etwa zwei Befragte die Themen Gerechtigkeit und Gleichheit als besondere persönliche Interessenschwerpunkte mit, die nach der Systematisierung von Weißeno et al. 2010 zwei politische Fachkonzepte, im Sinne zweier Facetten des Basiskonzepts Gemeinwohl, darstellen (vgl. 151f.; 168ff.). Auch eine dritte Person nennt ein mit Gemeinwohl zusammenhängendes Thema, so dass sich dieser Themenkomplex als gemeinsames Interessensgebiet dreier Befragter herausstellt. Dies kann meines Erachtens als Indiz dafür gewertet werden, dass fundamentale politische Fragen und Probleme besonderes Interesse hervorrufen. Zudem zeigt sich daran eine konkrete thematische Präferenz, an die man bei der Gestaltung fachwissenschaftlicher und -didaktischer Lehrveranstaltungen anknüpfen könnte. Dasselbe gilt für den Themenbereich Kommunalpolitik, der ebenfalls von drei Befragten als besonders wichtig und unterrichtsrelevant hervorgehoben wird.

Bezüglich des Professionsverständnisses der Befragten, das sich auch in den bereits dargestellten didaktischen Vorstellungen widerspiegelt, zeigt sich außerdem eine grundsätzliche Einigkeit darüber, dass das professionelle Handeln von Politiklehrkräften Fachinteresse, Fachwissen und fachdidaktische sowie pädagogische Fähigkeiten voraussetzt. Der Stellenwert dieser einzelnen Faktoren wird von den Befragten jedoch teilweise unterschiedlich bewertet, etwa die Dimension Fachinteresse, die von sehr wichtig (drei Befragte) bis nachrangig gegenüber didaktischen und pädagogischen Fähigkeiten eingeschätzt wird (eine Person). Diesbezüglich fällt ferner auf, dass drei Interviewte statt

von Fachinteresse von fachlicher Begeisterung sprechen, was semantisch auf eine hohe Eigenmotivation hindeutet. Da Motivation als wichtiger Faktor für den beruflichen Erfolg und die psychische Gesundheit von Lehrkräften gilt (vgl. hierzu und zum Folgenden Weißeno et al. 2013, 197f.) und zudem ein starker Zusammenhang zwischen Fachinteresse und Fachwissen angenommen wird, erscheint dies günstig. Die auf die Frage nach der Ausprägung des eigenen Fachinteresses vorgenommenen Selbsteinschätzungen zeigen dann allerdings interindividuelle Unterschiede: Zwei der Befragten bekunden eines sehr starkes, die zwei anderen ein eher mittelmäßiges fachliches Interesse. Letzte teilen zudem mit, ihr politisches Interesse sei themengebunden, während die zwei anderen Befragten von einem übergreifenden politischen Interesse sprechen. Passend zu diesen Selbsteinschätzungen wird Fachwissen als Professionalitätsdimension von zwei der Interviewten als sehr wichtig oder ausschlaggebend beurteilt, während die anderen zwei Befragten fachdidaktische oder pädagogische Fähigkeiten für relevanter halten.

Laut Retelsdorf und Möller sind die zuletzt genannten Präferenzen typisch für Studierende des Sek. I-Lehramts, bei denen im Unterschied zu Gymnasiallehramtsstudierenden häufig das pädagogische gegenüber dem fachlichen Interesse überwiegt (2012, zit. n. Weißeno et al. 2013, 199). Jedoch ist das Fachinteresse keine statische Größe, was auch daran ersichtlich wird, dass zwei der von mir befragten Studierenden berichten, die Erfahrungen im Schulpraktikum hätten eine Steigerung ihres fachlichen Interesses bewirkt. Zudem berichtet eine der Befragten, ihr fachliches Interesse sei gegen Ende des Studiums nochmal gestiegen. Dies deckt sich ebenfalls mit Befunden von Weißeno et al., wonach sich das politische Interesse angehender und praktizierender Politiklehrer\_innen mit steigendem Alter erhöht (vgl. ebd., 198).

Hinsichtlich der Berufswahlmotivation werden in meiner Untersuchung überwiegend intrinsische Motive deutlich, die sich bei zwei der Interviewten als persönliche fachliche Leidenschaft darstellen, während bei den anderen beiden Befragten scheinbar das pädagogische Interesse im Vordergrund steht. Dies unterstützt Befunde von Weißeno et al., wonach der Beruf der Politiklehrkraft öfter aufgrund intrinsischer Motive wie pädagogischem Interesse gewählt wird, während extrinsische Motive einer geringeren Rolle spielen (vgl. 2013, 197). Etwas abweichend davon stellt Besand bei Politikstudierenden und -lehrkräften unterschiedliche motivationale Tendenzen fest, sowie eine Abnahme des Motivs persönlicher Leidenschaft. Politik würde von angehenden oder praktizierenden Politiklehrkräften häufiger als Fach der zweiten Wahl beschrieben (2009, zit. n. Weschenfelder 2014, 119).

Als eine weitere Professionalitätsdimension neben den bisher genannten gilt Forschungsorientierung, die in den Vorstellungen zweier Befragter eine Rolle spielt. Indem sie eine forschende Haltung als Merkmal professionellen Handelns benennt, ähnlich der in Kapitel 2 (S. 8) vorgestellten Definition Kuhns, bezieht sich eine Befragte direkt auf diesen Professionalitätsaspekt. In den Aussagen einer weiteren befragten Person wird durch die mehrfache Bezugnahme auf Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung implizit eine Facette von Forschungsorientierung erkennbar. Bei diesen beiden Personen handelt es sich zugleich um diejenigen Befragten mit dem stärksten Fachinteresse. Unter denjenigen mit dem geringeren fachlichen Interesse äußert dagegen eine Befragte eine recht große Skepsis gegenüber wissenschaftlichen und fachdidaktischen Theorien.

Mit Blick auf ihre künftige berufliche Entwicklung geben alle Befragten an, sich während der Berufstätigkeit fortbilden zu wollen. Eine Person verwendet auch den Begriff des lebenslangen Lernens. Jedoch sind die entsprechenden Vorstellungen teilweise sehr unterschiedlich und reichen von geringen Kenntnissen über Fortbildungsmöglichkeiten und relativ pessimistischen Einschätzungen bezüglich der Realisierbarkeit bis hin zu relativ differenzierten und konkreten Vorstellungen und ausgeprägten Weiterbildungsambitionen.

Hinsichtlich des fachbezogenen Schulpraktikums, auf dessen Wirkung bezüglich der Entwicklung des Fachinteresses bereits eingegangen wurde, lässt sich als Gesamteindruck aus allen Gesprächen festhalten, dass fast alle Befragten intensive Erinnerungen an das Praktikum besitzen, die sich des Öfteren auf unterschiedlich begründete Misserfolgserlebnisse beim Unterrichten beziehen. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht (vgl. im Folgenden Bauer 1998, 355) führt aber gerade diese „Auseinandersetzung mit der eigenen Unvollkommenheit“ (ebd.) zu einem professionellen Selbst. Voraussetzung ist allerdings laut Bauer, dass Unzulänglichkeiten nicht nur wahrgenommen, sondern auch als bearbeitbar erlebt werden (vgl. ebd.). Auf Basis dieser Annahme lässt sich eventuell auch die Beobachtung erklären, dass schwierige oder herausfordernde Unterrichtssituationen von den Befragten rückblickend teilweise sehr unterschiedlich beurteilt werden. Zwei der Befragten bewerten Erlebnisse des Scheiterns in der Rückschau positiv, im Sinne von Lernchancen, andere dagegen negativ. So schildert ein Befragter eine heikle und konflikthafte Unterrichtssituation, in der er sich aufgrund der Abwesenheit der betreuenden Lehrkraft alleingelassen und hilflos fühlte, und kann dieser Situation daher rückblickend wenig Positives abgewinnen. Dass dieser Aspekt mangelnder Betreuung durch Praktikumsmentor\_innen während des Schulpraktikums auch von einer weiteren Person thematisiert wird, deutet daraufhin, dass dies womöglich kein Einzelproblem ist.

Grundsätzlich wird aber das studienbegleitende Schulpraktikum von allen Befragten als sehr wichtiges Element ihrer Professionalisierung beurteilt. Dasselbe gilt für nebenberufliche oder ehrenamtliche Tätigkeiten in pädagogischen Berufsfeldern, von denen alle Interviewten berichten, und die sie ebenfalls als sehr bedeutsam in Bezug auf ihre berufliche Kompetenzentwicklung beurteilen. An den Schilderungen Einzelner wurde auch deutlich, dass diese Erfahrungen zum Teil prägender oder mindestens genauso einflussreich sind wie die theoretischen und praktischen Anteile des Studiums. Die Professionalitätsvorstellungen der Studierenden werden also teilweise erheblich durch außerhalb des universitären Kontexts erworbene Erfahrungen mitgeprägt (einschließlich der eigenen Schulerfahrungen), welche deshalb in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen mit aufgegriffen und reflektiert werden sollten.

## 6. Literaturverzeichnis

- Aeppli, Jürg/Reinhardt, Volker (2015): Das Didaktikdilemma der politischen Bildung. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): Jugend und Politik. Empirische Studien zur Wirkung politikvernetzter Projektarbeit. Wiesbaden: Springer, S. 14-15. Online-Ressource, verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-08272-7> (22.11.2017).
- Ackermann, Paul/Breit, Gotthard/Cremer, Will/Massing, Peter/Weinbrenner, Peter (2015): Politikdidaktik kurzgefasst. 13 Planungsfragen für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Akremi, Leila von (2014): Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, Nina/Blasius, Jörg (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 265-277.
- Ammerer, Heinrich (2008): Warum denke ich, was ich denke? Politische Teilurteile sichtbar machen und bewerten. In: Informationen zur Politischen Bildung Bd. 29, S.15-19. Online-Ressource, verfügbar unter [http://www.politischebildung.com/pdfs/29\\_teil.pdf](http://www.politischebildung.com/pdfs/29_teil.pdf) (15.11.2017).
- Anderson, Lorin/Kratwohl, David (2001): A taxonomy for learning, teaching und assessing. A revision of Bloom`s taxonomy of educational objektives. New York: Longman.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2015): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Baier, Stefan/Reiter, Sebastian/Winkler, Christoph (2008): Welches Verhalten stört die Didaktik? In: Grohnfeldt, Manfred (Hrsg.): Didaktik in der Sonderpädagogik. Festschrift für Stephan Baumgartner. Würzburg: Freisleben, S. 153-182.
- Bauer, Karl-Oswald (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, H. 3, S. 343-359.
- Bauer, Karl-Oswald (2015): Kompetent und glücklich? Bericht aus einem Schulentwicklungsprojekt (Vortrag). Online-Ressource, verfügbar unter <http://www.karl-oswald-bauer.de/index.htm> (22.04.2018).
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, S. 469-520.
- Beck, Klaus/Krapp, Andreas (2006): Wissenschaftstheoretische Grundfragen der Pädagogischen Psychologie. Subjektive vs. wissenschaftliche Theorien. In: Krapp, Andreas/Weidenmann Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz,



- S. 55-58. Online-Ressource, verfügbar unter [https://content-select.com/media/moz\\_viewer/519cbc18-89a8-4869-bfed-1c2d5dbbeaba/language:de](https://content-select.com/media/moz_viewer/519cbc18-89a8-4869-bfed-1c2d5dbbeaba/language:de) (24.02.2017).
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2005): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.
- Breakwell, Glynis (2003): Interviewing. In: Dieselbe (Hrsg.): Research methods in psychology. London: SAGE, S. 239-250.
- Breit, Gotthard/Weißen, Georg (2008). Von der traditionellen Aufgabenkultur zu kompetenzorientierten Lernaufgaben. In: Weißen, Georg (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Wiesbaden: Springer VS, S. 410-427.
- Breit, Gotthard (2004): „Politikunterricht hat schon viel geleistet, wenn aus ihm kritische Zeitungsleser hervorgehen.“ In: Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 104-121.
- Breit, Gotthard (2010): Allein vor der Klasse. Meine erste Stunde im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bruder, Simone/Hertel, Silke/Gerich, Mara/Schmitz, Bernhard (2014): Lehrer als Berater. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 905-919. Online Ressource, verfügbar unter <https://content-select.com/portal/media/view/54f81ebb-56b0-4ea9-aeff-71e0b0d2d03> (02.10.2017).
- Buch, Ursula/Breit, Gotthard (2009): Zum Umgang mit der Partei „Die Linke“. Didaktische Hinweise und Materialien für ein Unterrichtsvorhaben im Wahljahr 2009. In: Andersen, Uwe (Hrsg.): Politische Bildung, H. 1, S. 112-134.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2011): Beutelsbacher Konsens, o.S. Online-Ressource, verfügbar unter <http://www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens> (23.20.2016).
- Detjen, Joachim (2004): „So möchte ich meine Aufgabe in der eines Wächters des Politikunterrichts vor pädagogischen ‚Verflüssigungen‘ sehen.“ In: Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S.176-195.
- Detjen, Joachim (2005): Forschend Lernen: Recherche, Interview, Expertenbefragung. In: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 565-576.

- Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München: Oldenbourg.
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz. Ein Modell. Wiesbaden: Springer.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Eigenverlag. Online-Ressource, verfügbar unter [http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch\\_transkription.pdf?q=](http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=)
- Dumitru, Ion (2000): Erwachsene lernen anders. Interview mit Ekkehard Nuissl von Rein. Online-Ressource, verfügbar unter [http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/dumitru00\\_01.htm](http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/dumitru00_01.htm) (05.02.2018).
- Eis, Andreas/Lösch, Bettina/Schröder, Achim/Steffens, Gerd (2016): Frankfurt Declaration. For a Critical-Emancipatory Political Education. In: Journal of Social Science Education, H. 1, S. 74-75.
- Eis, Andreas (2017): Mehr politische Bildung wagen! Frankfurter Erklärung zur politischen Bildung. In: Hessische Lehrerzeitung, H. 3, S. 18. Verfügbar unter [https://sozarb.hda.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale\\_Arbeit/Politische\\_Jugendbildung/Dokumente/Mehr\\_politische\\_Bildung\\_wagen\\_Artikel\\_zu\\_Ffm\\_Erklärung\\_in\\_HLZ\\_3-17.jpg](https://sozarb.hda.de/fileadmin/documents/Fachbereiche/Soziale_Arbeit/Politische_Jugendbildung/Dokumente/Mehr_politische_Bildung_wagen_Artikel_zu_Ffm_Erklärung_in_HLZ_3-17.jpg) (01.10.2017)
- Elsässer, Lea/Hense, Svenja/Schäfer, Arnim (2016): Systematisch verzerrte Entscheidungen? Die Responsivität der deutschen Politik von 1998 bis 2015. Forschungsvorhaben im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Online-Ressource, verfügbar unter <http://www.armin-schaefer.de/wp-content/uploads/2016/12/endbericht-systematisch-verzerrte-entscheidungen.pdf> (04.07.2017).
- Fischer, Florian/Lange, Dirk/Oeftering, Tonio (2017): Was ist politische Bildung? Qualitative Forschung in der Politikdidaktik am Beispiel einer explorativen Studie zu den Vorstellungen von Lehramtsstudierenden über politische Bildung. In: Gloe, Markus/Oeftering, Tonio (Hrsg.): Perspektiven auf Politikunterricht heute. Vom sozialwissenschaftlichen Unterricht bis zur Politiklehrerbildung. Festschrift für Hans-Werner Kuhn. Baden-Baden: Nomos, S. 256-282.
- Fuhr, Thomas (2011): Lehr-/Lerntheorien. In: Derselbe/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hrsg.): Erwachsenenbildung-Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4. Paderborn: Schöningh, S. 379-396.

- Fuhr, Thomas (2013): Erwachsene als freie Lerner. Kritik eines Modells. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, H. 4, S. 29-32. Online-Ressource, verfügbar unter DOI: 10.3278/DIE1304W029 (20.10.2017).
- Gagel, Walter (2004): „Vorbilder hatten wir keine, wir fingen ja an ...“ In: Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 18-35.
- George, Siegfried (2004): „Die Augen sehend, die Ohren hörend, die Gefühle fühlend machen.“ In: Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 76-87.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Ghisla, Gianni (2008): Die Ökonomisierung der Bildung ist eine Herausforderung. Es gilt sie anzunehmen, mit etwas Gelassenheit. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 30, H. 1, S. 103-115. Online-Ressource, verfügbar unter urn:nbn:de:0111-opus-42099 (10.02.2018).
- Giesecke, Hermann (2004): „Der Politikunterricht wurde nach dem Kriege vor allem durch die zentralen politischen Konflikte begründet und fundiert.“ In: Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 62-75.
- Gonon, Philipp/Kraus, Katrin (2011): Grundbegriffe. In: Fuhr, Thomas/Gonon, Philipp/Hof, Christiane (Hrsg.): Erwachsenenbildung-Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4. Paderborn: Schöningh, S. 35-52.
- Gropengießer, Harald (2008): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim: Beltz, S. 172-188.
- Gudjons, Herbert (2003): Frontalunterricht neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Regensburg: Klinkhardt.
- Hedtke, Reinhold/Hippe, Thorsten (2011): Wissen über Wirtschaft und Politik. Eine explorative empirische Studie zum Basiswissen von Referendaren und Studenten in NRW. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, H. 1, S. 146-165.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Springer.

- Henkenborg, Peter (2012): Was heißt Professionalität in der politischen Bildung. In: Diendorfer, Gertraud (Hrsg.): Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 33-47
- Huber, Christina/Lehmann, Lukas (2014): Auswertung Qualitativer Daten. In: Aepli, Jürg/Gasser, Luciano/Gutzwiller, Eveline/Tettenborn, Annette (Hrsg.): Empirisches Wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 230-264.
- Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (2013): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. In: Dieselben (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 13-19.
- Huppert, Annette/Abs, Hermann Josef (2013): Profession, Professionalisierung und Professionalität im Lehrerberuf. In: Hufer, Klaus-Peter/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 65-80.
- Juchler, Ingo (2003): Repräsentative Demokratie und politische Bildung: Demokratiekompetenz als normative Herausforderung an die Politikdidaktik. In: Schmitt, Karl (Hrsg.): Herausforderungen der repräsentativen Demokratie. Baden-Baden: Nomos, S. 195-212.
- Juchler, Ingo (2008): Politische Bildung und ökonomische Bildung. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Gemeinschaftskunde unterrichten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S.37-56.
- Jütte, Wolfgang/Bade-Becker Ursula (2016): Weiterbildung an Hochschulen. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer. Online-Ressource, verfügbar unter [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-20001-9\\_42-1.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-20001-9_42-1.pdf). (13.02.2018).
- Kattmann, Ulrich/Gropengießer, Harald/Kormorek, Michael (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, H. 3, S. 3-18.
- Kindermann, Katharina/Riegel, Ulrich (2016): Subjektive Theorien von Lehrpersonen. Variationen und methodische Modifikationen eines Forschungsprogramms. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS), H. 17, Nr. 2, Art.1, o.S.
- Klee, Andreas (2008): Entzauberung des Politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von PolitiklehrerInnen. Wiesbaden: Springer.

- Kölbl, Carlos (2004). *Geschichtsbewusstsein im Jugendalter. Grundzüge einer Entwicklungspsychologie Historischer Sinnbildung*. Boston: Transcript.
- Kromrey, Helmut: *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Kuckartz, Udo/Dresing, Thorsten/Rädiker, Stefan/Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, Hans-Werner (2004): Basis-Kompetenz Unterricht interpretieren. In: Arbeitskreis Interpretationswerkstatt PH Freiburg (Hrsg.): *Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenbildung*. Herbolzheim: Centaurus, S. 67-89.
- Kuhn, Hans-Werner (2004): „Das methodische Instrumentarium für die Beobachtung des Politikunterrichts liefert die politikdidaktische Hermeneutik.“ In: Pohl, Kerstin (Hrsg.): *Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 212-227.
- Kultusministerkonferenz (2001): Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2001/2001\\_02\\_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf) (13.08.2017).
- Kultusministerkonferenz (2009): Beschluss der Kultusministerkonferenz zur Stärkung der Demokratieerziehung. Verfügbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06Staerkung_Demokratieerziehung.pdf) (06.07.2017).
- Lamnek, Siegfried (1995): *Qualitative Sozialforschung Band 2. Methoden und Techniken*. München: Beltz.
- Landwehr, Barbara (2017): *Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht. Eine Interventionsstudie*. Wiesbaden: Springer. Online-Ressource, verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-16507-9> (08.11.2016).
- Lange, Dirk (2007): Politikdidaktische Rekonstruktion. In: Reinhardt, Volker (Hrsg.): *Basiswissen Politische Bildung 4. Forschung und Bildungsbedingungen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 58-65.
- Lange, Dirk (2012): Forschendes Lernen in der Politischen Bildung. In: Derselbe/Grabbert, Tammo/Heldt, Inken (Hrsg.): *Das Politik-Labor. Forschendes Lernen in der Politischen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 24-30.

- Leimgruber, Yvonne (2015): Kontroversität. Aarau: Zentrum für Demokratie. Online-Ressource, verfügbar unter <http://politischebildung.ch/fuer-lehrpersonen/didaktik-und-methoden/kontroversitaet> (07.05.2017).
- Massing, Peter (2003): Kategoriale politische Urteilsbildung. In: Kuhn, Hans-Werner: Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 95-125.
- Mayr, Johannes (2014): Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann, S. 189-215. Online Ressource, verfügbar unter <https://content-select.com/portal/media/view/54f81ebb-56b0-4ea9-aeff-71e0b0dd2d03> (02.10.2017).
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz. Online-Ressource, verfügbar unter [https://content-select.com/media/moz\\_viewer/519cc17d-6158-4e6c-9944-253dbbeaba/language:de](https://content-select.com/media/moz_viewer/519cc17d-6158-4e6c-9944-253dbbeaba/language:de) (12.04.2017).
- Mickel, Wolfgang W. (2004): „Nach dem Kriege waren das öffentliche Auftreten von politischen Parteien und Interessensgruppen sowie deren Auseinandersetzungen ein völliges Novum für uns Schüler.“ In: Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 36-45.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): Gemeinsamer Bildungsplan für die Sekundarstufe I. Online-Ressource, verfügbar unter <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG> (30.10.2016).
- Noll, Adolf (1999): Problemorientierung. In: Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung. Didaktik und Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 208-209.
- Oberle, Monika/Weschenfelder, Eva/Weißeno, Georg (2012): Professionskompetenz von Lehramtsstudierenden, Referendar/-innen und Lehrer/-innen. Skizze eines Forschungsprojekts. In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 127-138.
- Oberle, Monika/Weschenfelder, Eva/Weißeno, Georg (2013): Motivationale Orientierungen angehender und praktizierender Politiklehrkräfte. In: Besand, Anja (Hrsg.):

- Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 55-66.
- Öftering, Tonio (2013): Das Politische als Kern der politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Overesch, Anne (2007): Wie die Schulpolitik ihre Probleme (nicht) löst: Deutschland und Finnland im Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.
- Pohl, Kerstin (2004): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pohl, Kerstin (2015): Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Online-Ressource, verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/208270/kontroversitaet?p=all> (10.05.2017).
- Pohl, Kerstin (2015): Politisch Handeln: Ziel und Inhalt der politischen Bildung? Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Online-Ressource, verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193189/politisch-handeln?p=all> (10.05.2017).
- Pohl, Kerstin (2015): Kritik: Wie kritisch soll politische Bildung sein? Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Online-Ressource, verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/kritik?p=all> (10.05.2017.)
- Porst, Rolf (2000): Praxis der Umfrageforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Quentmeier, Manfred (2014): Politische Bildung mit neuen Konzepten? Eine Auseinandersetzung um Inhalte wie Krieg und Frieden. In: Politik unterrichten, H. 1, S. 37-49.
- Ramsenthaler, Christina (2013): Was ist Qualitative Inhaltsanalyse? In: Schnell, Martin/Schulz, Christian/Kolbe, Harald/Dunger, Christine (Hrsg.): Der Patient am Lebensende. Eine Qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: Springer VS, S. 23-42. Online-Ressource, verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19660-2> (12.11.2017).
- Reinhardt, Sibylle (2005): Politik-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Reinhardt, Sibylle (2009): Schulleben und Unterricht-nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. In: Zeitschrift für Pädagogik 55, H. 6, S. 860-871. Online Ressource, verfügbar unter [urn:nbn:de:0111-opus-42796](http://nbn:de:0111-opus-42796). (18.09.2017)

- Reinhardt, Volker (2005): Projektorientierung. Eine Chance für demokratievernetzte Schulkultur. In: Derselbe (Hrsg.): Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 35-51.
- Sander, Wolfgang (2009): Wissen. Basiskonzepte der Politischen Bildung. In: Informationen zur Politischen Bildung, Bd. 30, S. 57-60. Online-Ressource, verfügbar unter [http://www.politischebildung.com/pdfs/30\\_sander.pdf](http://www.politischebildung.com/pdfs/30_sander.pdf) (04.06.2017).
- Sander, Wolfgang (2013): Die Kompetenzblase. Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, H. 1, S. 100-124.
- Scherb, Armin (2014): Pragmatistische Politikdidaktik. Making it Explicit. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schiele, Siegfried (1996): Der Beutelsbacher Konsens kommt in die Jahre. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. Online-Ressource, verfügbar unter [https://www.lpb-bw.de/publikationen/did\\_reihe/band16/didakr9c.htm](https://www.lpb-bw.de/publikationen/did_reihe/band16/didakr9c.htm) (15.11.2016).
- Schreiber, Waltraud (2005): Historisches Lernen und Lebenswelt. In: Weber, Barbara/Stalla, Bernhard/Merkel-Trinkwalder, Petra (Hrsg.): Phänomenologische Dimensionen der Bildungsanthropologie. Interdisziplinäre Forschungsbeiträge im Fokus ethischer Verantwortlichkeit. Regensburg: Roderer, S. 311-323.
- Siebert, Horst (2015): Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Tippelt Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden: Springer. Online-Ressource, verfügbar unter [https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-20001-9\\_42-1.pdf](https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-20001-9_42-1.pdf) (13.02.2018).
- Stadler-Elmer, Stefanie (2014): Mündliche Befragung. In: Aepli, Jürg/Gasser, Luciano/Gutzwiller, Eveline/Tettenborn, Annette (Hrsg.): Empirisches Wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177-191.
- Strübing, Jörg (2003): Theoretisches Sampling. In: Bohnsack, Ralf/Marotzki, Winfried/Meuser, Michael (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske und Budrich, S. 154-156.
- Sutor, Bernhard (2004): „Meine Didaktik des politischen Unterrichts basiert auf der Tradition der Praktischen Philosophie.“ In: Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der



- politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 46-61.
- Terhart, Ewald (2007): Lehrer. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 458-461.
- Uhl, Herbert (2008): Politikbilder und Deutungslernen. In: Weißeno, Georg (Hrsg.): Gemeinschaftskunde unterrichten. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 74-104.
- Universität Augsburg (o.V.): Qualitative Ansätze. Online-Ressource, verfügbar unter <http://i-literacy.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/812> (25.08.17)
- Wagner, Ulrich/Zick, Andreas (1995): The relation of formal education to ethnic prejudice. Its reliability, validity and explanation. In: European Journal of Social Psychology, H. 25, S. 41-56.
- Weißeno, Georg (2004): „Die normativ-empirische Politikdidaktik ruht auf einem politikwissenschaftlichen und auf einem pädagogischen Fundament.“ In: Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 196-211.
- Weißeno, Georg (2008) (Hrsg.): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Weißeno, Georg/Weschenfelder, Eva/Oberle, Monika (2013): Empirische Ergebnisse zur Professionalität von Politiklehrer/-innen. In: Richter, Dagmar/Hufer, Klaus (Hrsg.): Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 187-202.
- Weschenfelder, Eva (2014): Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen. Wiesbaden: Springer VS. Online-Ressource, verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-04193-9> (19.11. 2016).
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung (FQS), H. 1, Nr. 1, Art. 22, o.S. Online-Ressource, verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (14.02.2017).

## **7. Anhang**

- Interviewleitfaden
- Kurzfragebogen
- Redigierte Aussagen
- Transkripte

### **Interviewleitfaden**

#### **Einleitungstext**

Zunächst einmal herzlichen Dank für deine Bereitschaft, an diesem Interview teilzunehmen. Das Ziel meiner Befragung ist es, etwas über die didaktischen und professionsbezogenen Vorstellungen von Politikstudierenden herauszufinden. Dabei interessieren mich ganz besonders deine Erfahrungen, die du im Schulpraktikum gemacht hast, und ich werde deshalb im Laufe des Gesprächs immer wieder danach fragen. Um unser Gespräch zu dokumentieren und später auswerten zu können, werde ich es mit einem Diktiergerät aufzeichnen. Ich versichere dir aber, dass alle deine Angaben von mir vertraulich behandelt und vollständig anonymisiert werden. Bevor ich jetzt mit meinen Fragen beginne, möchte ich noch darauf hinweisen, dass es in diesem Interview keine falschen Antworten gibt und dass mich ausschließlich deine persönlichen Einschätzungen interessieren. Außerdem bitte ich dich nachzufragen, wenn du Fragen nicht richtig verstanden hast.

#### **Eröffnungsfrage**

Was würdest du aufgrund deiner persönlichen Erfahrungen mit Politikunterricht als die zentralen Aufgaben einer Politiklehrkraft bezeichnen; insbesondere, wenn du an dein Schulpraktikum im Fach Politik zurückdenkst? (Lass dir Zeit zum Nachdenken!)

#### **Fachdidaktische (und professionsbezogene) Vorstellungen**

1. Jetzt würde ich gerne einige der bereits angesprochenen Aspekte noch etwas vertiefen und mit dir als erstes über die Inhalte von Politikunterricht sprechen. Welche Themen oder Themenbereiche hältst du für so wichtig, dass sie unbedingt im Politikunterricht behandelt werden sollten?

*Impulse/Präzisierungen:*

- Was hältst du von den inhaltlichen Vorgaben des aktuellen Bildungsplans?
- Welche Erfahrungen hast du beim Unterrichten bestimmter Themen gemacht, etwa bezüglich der Reaktionen der Schüler\_innen, wie Neugier oder Ablehnung?

2. Als nächstes möchte ich mit dir über die Vermittlung politischer Inhalte sprechen und mich interessieren hierbei wieder ganz besonders deine praktischen Erfahrungen. Welche Art von Politikunterricht führte deiner Beobachtung nach zu Lernerfolg und einer guten Resonanz bei den Schüler\_innen?

*Impulse/Präzisierungen:*

- Oder anders gefragt: Was hast du bei dir selbst oder bei anderen als wirksame Mittel zur Unterrichtsgestaltung wahrgenommen?

- Gab es bestimmte Methoden, die du verwendet hast, oder die andere eingesetzt haben, und die du als besonders wirksam wahrgenommen hast? (Wenn ja, welche waren das?)
- Hast du fachdidaktische Prinzipien berücksichtigt oder bei anderen, Kommiliton\_innen oder Mentor\_innen, beobachtet, dass sie diese berücksichtigen? (Wenn ja, welche waren das?)

3. Was gibt es aus deiner Sicht für Möglichkeiten, um im Politikunterricht etwas über den Lernprozess der Schüler\_innen zu erfahren?

*Impulse/Präzisierungen:*

- Hast du dich im Praktikum schon einmal mit Heterogenität oder Lernproblemen auseinandergesetzt?
- Welche Möglichkeiten kennst du außer Klassenarbeiten, um im normalen Unterricht etwas über den Lernstand der Schüler\_innen zu erfahren?
- Hast du diagnostische Verfahren kennengelernt, mit denen man das Vorwissen der Schüler\_innen ermitteln kann?

4. Gab es während deines Praktikums im Fach Politik Unterrichtssituationen, die du als besondere didaktische Herausforderungen erlebt hast, also bestimmte Themen oder Ereignisse, die dir Schwierigkeiten bereitet haben?

*Impulse/Präzisierungen:*

- Wie hast du dich dabei gefühlt?
- Was glaubst du, waren die Ursachen für diese Schwierigkeiten?
- Was würdest du beim nächsten Mal anders machen?

5. Gab es vielleicht auch Unterrichtssituationen im Praktikum, die du als besonders positiv in Erinnerung behalten hast? (Wenn ja, welche waren das?)

*Impulse/Präzisierungen:*

- Gab es vielleicht Situationen, in denen der von dir selbst gehaltene oder bei anderen beobachtete Unterricht besonders gut funktionierte?
- Oder gab es vielleicht Situationen, in denen dir der Sinn bestimmter Inhalte des Studiums plötzlich klarer wurde?

6. Für wie wichtig hältst du die fachdidaktischen Fähigkeiten einer Politiklehrkraft gegenüber deren fachwissenschaftlichen Kenntnissen? (Warum?)

### **Pädagogische (und professionsbezogene) Vorstellungen**

7. Als nächstes möchte ich mit dir über pädagogisches Handeln und Erziehung in der Schule sprechen. Welche pädagogisch-erzieherischen Handlungsweisen sind deiner Erfahrung nach besonders wichtig für das Gelingen des Unterrichts? (Wie möchtest du den Umgang mit Schüler\_innen gestalten?)

*Impulse/Präzisierungen:*

- Ich meine damit zum Beispiel Reaktionen auf Konflikte zwischen Schüler\_innen untereinander oder zwischen Lehrkraft und Schüler\_innen, oder beispielsweise den Umgang mit Regelverletzungen oder Unterrichtsstörungen.

8. Für wie wichtig hältst du die pädagogischen Fähigkeiten einer Politiklehrkraft gegenüber deren fachwissenschaftlichen und -didaktischen Fähigkeiten? (Warum?)

### **Lehr-/lernbezogene Vorstellungen**

Ich möchte jetzt etwas über dein Verständnis von Lernprozessen erfahren und über deine Vorstellungen, wie Lernen am besten funktioniert. Wie du weißt, gibt es dazu verschiedene Auffassungen. Zum einen gibt es die Annahme, dass Lernen vor allem durch die Weitergabe von Wissen funktioniert und dass es die zentrale Aufgabe der Lehrkraft ist, Wissen an die Schüler\_innen zu vermitteln. Zum anderen gibt es die Annahme, dass Lernen dann am besten funktioniert, wenn die Schüler\_innen dabei aktiv sind und ihr Lernen weitgehend selbst steuern.

9. Wie würdest du aufgrund deiner eigenen Erfahrungen den Stellenwert dieser beiden Ansätze einschätzen?

*Impulse/Präzisierungen:*

- Oder anders gefragt: Siehst du das selbstständige Lernen der Schüler\_innen als besonders wichtig an oder eher die Wissensvermittlung durch die Lehrkraft?

10. Was denkst du, wie sich das Lernen im Fach Politik vom Lernen in anderen Fächern, wie beispielsweise naturwissenschaftlichen Fächern, unterscheidet?

*Impulse/Präzisierungen:*

- Welche spezifischen Lernstrategien sind dementsprechend im Politikunterricht wichtig, die in anderen Fächern keine oder eine geringere Rolle spielen?

### **Fachinteresse und Berufswahlmotivation**

11. Als nächstes möchte ich mich mit dir über Motivation und Fachinteresse unterhalten. Wie wichtig ist aus deiner Sicht Fachinteresse für die spätere erfolgreiche Berufsausübung? (Warum?)

12. Wie würdest du dein eigenes Interesse an Politik einschätzen, wenn du es auf einer Skala von 1-6 einordnest, analog zur Schulnotenskala?

13. Hat sich an deinem politischen Interesse aufgrund der Erfahrungen im Schulpraktikum etwas verändert?

14. Würdest mir etwas über die Gründe erzählen, warum du dich entschieden hast, das Fach Politik auf Lehramt zu studieren?

### **Kompetenzerwerb außerhalb der Hochschule**

15. Wir haben jetzt viel über unterschiedliche Fähigkeiten einer Politiklehrkraft gesprochen, die im Studium und in den damit verbundenen Praktika erworben werden können. Gibt es außerdem noch Bereiche außerhalb der Hochschule, in denen du glaubst, beruflich relevante Fähigkeiten erworben zu haben?

*Impulse/Präzisierungen:*

- Beispiele wären etwa Parteien- oder Vereinsmitarbeit, ehrenamtliche Tätigkeiten etc.

### **Ausblick auf die spätere Berufstätigkeit**

16. Zum Schluss unseres Gesprächs würde ich gerne noch einen Blick in die Zukunft werfen und mit dir über die spätere Berufspraxis sprechen. Fühlst du dich durch das Studium und die damit verbundenen Schulpraktika gut vorbereitet für die spätere Tätigkeit als Politiklehrkraft? (Warum?)

17. Denkst du, dass du durch das Studium alle für den Beruf der Politiklehrkraft notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erworben hast? (Wenn nein, welche Möglichkeiten siehst du, um deine berufsbezogenen Kompetenzen später noch zu erweitern?)

### **Abschließende Frage und Dank**

18. Zum Abschluss unseres Gesprächs bitte ich dich, noch einmal in kurzen Worten zu charakterisieren, was aus deiner Sicht die wichtigsten Merkmale und Kompetenzen einer guten Politiklehrkraft sind.

Ich bedanke mich herzlich bei dir für dieses Gespräch!

## Kurzfragebogen soziodemographische Hintergrunddaten

Name:

1. Geschlecht	
2. Alter	
3. Schulabschluss	
4. Studiengang	
5. Hochschulsesemester	
6. Fachsemester	
7. Hauptfach	
8. Nebenfächer	
9. Vorherige berufliche Ausbildung/Zivildienst/soziales Jahr o.ä.	
10. Schulpraktika und sonstige berufspraktische Erfahrungen	

## Interview B.: Redigierte und geordnete Aussagen

*Demokratieerziehung, politische Bilder reflektieren - Vorstellungen zu den zentralen Aufgaben des Politikunterrichts, 16-24.* Demokratieerziehung und Fähigkeit, sich über politische Bilder, die wir haben, erstmal in unserer näheren Umgebung, und dann vielleicht auch im weiteren Begriff, Gedanken zu machen.

*Rechtsbewusstsein, Pflichten als Bürger einer Demokratie, Extremismusprävention - Wichtige Gegenstände des Politikunterrichts, 43-71.* Ich glaube, das ist von der Altersstufe abhängig, in den unteren Altersstufen würde ich mit solchen Dingen wie Rechtsbewusstsein vom Individuum anfangen, also Kinderrechte. Einfach aus dem Grund, damit man sich auch als Kind in der Gesellschaft irgendwie politisch orientieren kann. Weil immer wieder die Einwände von Jugendlichen und Kindern kommen: "Warum haben wir überhaupt Politikunterricht, wir können ja noch gar nichts entscheiden." Und das ist so nicht richtig. Die Wahl ist ja nur eine Möglichkeit, sich politisch zu engagieren. In gewisser Weise kann es ja auch schon ein politisches Statement sein, wenn man die Eltern auf die Rechte aufmerksam macht, die man als Kind hat. Zum Beispiel dass man, das wird wahrscheinlich in unserem Land weniger vorkommen, aber ich habe es auch schon erlebt, als Kind nur so und so viel Stunden arbeiten darf. Wenn es um die höheren Stufen geht, dann finde ich auch die Pflichten einen ganz wichtigen Teil (also politische Pflichten), die man als Bürger einer Demokratie hat. Dass es nicht nur eine Forderung ist, sondern dass man Teil einer Demokratie ist, ohne den es die Demokratie nicht mehr gibt. Und als konkretes Beispiel finde ich persönlich wichtig, das hat viel mit diesem Reflektieren von politischen Meinungen zu tun, Prävention bei Extremismus in allen Bereichen. Bei mir ist der Rechtsextremismus besonders wichtig, aber besonders brisant ist ja momentan auch ein religiöser Extremismus. Ich habe mich ganz früh mit der Geschichte vom Dritten Reich und auch mit aktuellem Rechtsradikalismus und der Neonaziszene in Deutschland beschäftigt, das war immer ein Thema für mich. Und mit dem Mitschüler, das war nochmal viel hautnäher und da kamen auch Aussagen von Lehrern: "Na ja, im Osten gibt es ja die Neonazis, aber bei uns hier, in der grünen Hochburg und in der toleranten Multikulti-Stadt F. im kleinen Paradies doch nicht." Das war schon erschütternd und das ist einfach nicht so. Ich komme aus dem ländlichen Bereich, wo ich ganz viel mit solchen Stammtischparolen in Anführungszeichen konfrontiert worden bin, wo man jetzt sieht, dass die eine ganz andere Tendenz (oder eine ganz andere Dynamik) entwickeln, als man ihnen zugetraut hätte. Und der Mitschüler, das war dann nochmal eine ganz andere Nummer. Das war ein knallharter Junge, bei dem man auch nicht von Anfang an erkannt hat, dass er rechts war und das war für mich ganz schwierig, weil wir am Anfang ziemlich gut miteinander auskamen. Also ich dachte erst, er war tätowiert, er hatte entsprechende Bekleidung an, aber das Schwierige bei rechtsextremer Bekleidung ist ja, dass man das mittlerweile nicht mehr so klar differenzieren kann von anderen Subkulturen. Und ich habe ihn dann auf seine Aussagen, was für Musikstile er hört, eher so in die Rockabilly-Szene eingeordnet, das war dann falsch. Wir haben uns in den ersten vier Wochen unserer Schulzeit angefreundet, weil er auch geschichtlich, was ja rückblickend logisch ist, sehr bewandert war, und es einfach interessant war, mit jemandem zu sprechen, der intellektuell ein bisschen was drauf hat. Im Endeffekt war das einfach nur auswendig gelerntes Wissen und nicht reflektiert. Er hat sich mir dann anvertraut, dass er eine Gerichtsverhandlung hat, wo verhandelt wird, zu was für einer Strafe er verurteilt wird, weil er einen vierzehnjährigen Dunkelhäutigen enorm zusammengeschlagen hat. Daraufhin habe ich ihn gegoogelt und habe das rausgefunden und meiner Lehrerin anvertraut, und so kam dann

das Ganze ins Rollen. Dann kam raus, dass er vom Verfassungsschutz beobachtet wird und so weiter. Und das war schon schlimm für mich, weil ich gedacht habe, ich habe mich schon so früh und so viel mit dem Thema Rechtsradikalismus auseinandergesetzt, dass ich mich nie in solchen Menschen täuschen könnte. Das ist auch immer noch ein Thema, was mich beschäftigt. Entsprechende radikale Schüleräußerungen gibt es sicherlich, weil die Pubertät ja dafür prädestiniert ist, dass man sich da in die Außenbereiche vorwagt, und das finde ich auch gar nicht schlimm. Ich finde es viel schlimmer, wenn man diese Äußerungen für sich behält. Ich glaube, das ist wichtig, in der Funktion einer Lehrerprofessionalität, dass man nicht solche Äußerungen sagt wie: "Du Nazischwein!" oder: "Sowas kannst du doch nicht sagen hier, das machen wir hier nicht, das ist verboten!" Sondern dass man fragt, woher solche Aussagen kommen und dass man den Schüler in diesem Sinne ernst nimmt. Das ist meines Erachtens der große Fehler, den wir mit Bewegungen wie der AFD gemacht haben, dass wir die nicht ernst genommen haben und dass wir denen oft unterstellt haben, die sind dumm.

*Für Schüler relevante Fragestellungen behandeln, Schüler müssen ein gewisses Knistern haben bei einem Thema - Didaktische Vorstellungen und Erfahrungen beim Unterrichten, 72-155; 407-430.* Ich würde sagen, dass ein Politikunterricht, wo ein klares Statement von einer Lehrperson da ist, oftmals nicht hilfreich sein kann, wie in allen Fächern. Dass es wichtig ist, dass die Lehrperson auch provozierende Statements von sich gibt, aber eigentlich nur die Person ist, die lenkt und wenig eigene Meinung (oder wenig politische Ideologie) verbreitet. Didaktische Prinzipien, was gäbe es da, problemorientierten Politikunterricht, schülerorientierten Politikunterricht, handlungsorientierten Unterricht finde ich eigentlich auch ganz reizvoll, je nachdem, was man für Materialien hat. Wenn man jetzt beim handlungsorientierten Unterricht ist und die beliebte Podiumsdiskussion anwendet, lässt man den Schülern zu einem bestimmten Themenbereich eine relativ große Freiheit in dem, was sie sagen. Sie müssen auf Argumentationsstrukturen und auch politisches Wissen zurückgreifen, was sie als Vorwissen irgendwo abgespeichert haben. Das finde ich eigentlich eine ziemlich naheliegende Möglichkeit, auf mögliche Leistung (oder auf mögliches Wissen) zurückzugreifen. Und wenn auf der Metaebene diese Reflexionsfähigkeit vorhanden ist, kann man glaube ich auch davon ausgehen, dass es nicht nur ein deklaratives Wissen ist, sondern auch mit anderen Wissensbestandteilen tiefer vernetzt ist. Generell glaube ich, dass die Fragestellung, die für Schüler in der Situation relevant sind, auftauchen sollte. Lebensweltbezug finde ich immer einen schwierigen Begriff, weil alles Lebensweltbezug ist. Es gibt den Philosophen, aber der ist nicht nur Philosoph, sondern auch Politikwissenschaftler, Helmut Rosa (Anm. d. Verf.: Die Befragte bezieht sich wohl auf den Soziologen Hartmut Rosa). Der ist gerade mit seinem Sachbuch "Resonanztheorie" auf Platz eins von den Sachbüchern. Der spricht davon, dass Schüler ein gewisses Knistern haben müssen bei einem Thema, also etwas, wozu sie auch einen emotionalen Bezug haben. Und Lebensweltbezug hat man in fast allen Bereichen, auch mit so trockenen Themen wie zum Beispiel: "Die fünf Säulen der Demokratie", die man irgendwann auswendig lernt, aber ob es einen interessiert, ist eine Frage. Wenn dieser emotionale Bezug hergestellt ist, das berührt mich, da will ich was wissen, da kann ich was mit anfangen. Ich glaube, das ist dann gelungener Politikunterricht (oder gelungener Unterricht allgemein). Wie man mit Themen umgeht, die weniger reizvoll sind, hängt davon ab, wie man als Lehrperson zu dem Fach, das man unterrichtet, steht. Und wenn man glaubt, dass diese fünf Säulen der Demokratie wahnsinnig wichtig sind, dann hat man genau dieses Interesse, was man übertragen kann. Ich weiß auch nicht, ob das bei allem gelingt. Das ist halt das große Problem von Lehrpersonen. Aber ich denke, das ist ein



wichtiger Punkt, dass man eine gewisse eigene Begeisterung für ein Thema hat und die auch weitergeben kann. Und ich glaube, in unserem Studium sollten wir dementsprechend ausgebildet werden. Zumindest in den Fächern, die wir studiert haben, die wir nicht ohne Grund studiert haben, sondern weil schon eine persönliche Vorneigung da ist. Dass wir für Dinge Begeisterung entwickeln und sie dementsprechend didaktisch umsetzen können, dass das auch die Lernenden haben, im besten Fall.

*Achtzig Prozent keine Lust auf das Thema, gute Rückmeldung gekriegt, was die Beziehung betrifft - Besonders herausfordernde und besonders positive Unterrichtserfahrungen, 235-273; 275-317.* Noch ein weiterer negativer Punkt war, dass wir in der zehnten Klasse (in dem integrierten Praxissemester) über Wahlen gesprochen haben und dann glaube ich achtzig Prozent der Schüler gesagt haben, sie haben keine Lust auf das Thema, sie sind Ausländer, sie können sowieso nicht wählen. Was mich gewundert hat, weil die Nationalität ja auf der Klassenliste steht und eigentlich 80 Prozent Deutsche waren. Viele von denen konnten mir nicht mal sagen, was sie für eine Staatszugehörigkeit haben, ob sie Deutsche sind und ob sie Anrecht haben zu wählen. Weil Leute, die nicht die europäische Staatsbürgerschaft haben, die können nicht wählen gehen. Und die hatten eine deutsche Staatsbürgerschaft und wussten das teilweise gar nicht. Ihre Eltern kamen vielleicht aus einem anderen Land und die dachten, sie sind keine Deutschen. Und das war schon auch wieder traurig, wenn man merkt, dass da das Gefühl nicht da ist, dass man dazu gehört und irgendwie Beteiligungsanrecht hat. Oder abgesehen von der Nationalität auch immer wieder die Aussagen, dass man das Beteiligungsrecht nicht hat, weil man einen geringen Bildungsstand hat. Denen war oft klar, sie sind Hauptschüler, sie sind am Rand der Gesellschaft, sie wissen das nicht, und haben deswegen auch nicht das Recht. Also so ein bisschen damit kokettieren und das Gefühl, man ist am Rand der Gesellschaft und was soll man da sagen, man hat ja sowieso keine Ahnung. Ich habe in beiden Praktika eine gute Rückmeldung gekriegt, was die Beziehung (finde ich immer einen schwierigen Begriff, weil es dann so in die Kuschelpädagogik rutscht) zu Schülern betrifft. Das ist immer schwierig in der Rolle des Praktikanten, der für ein paar Wochen oder Monate bleibt und dann wieder ab düst und dann natürlich leichtes Spiel hat bei einer Mentorin, die ein halbes Jahr vor ihrer Pensionierung steht und ausgebrannt ist. Aber ich glaube schon, dass ich gute Fähigkeiten besitze, ein Interesse zu wecken und den Schülern zu vermitteln, dass ein politisches Engagement von ihnen genauso wichtig ist. Und eine ganz wichtige Anekdote ist, da war Wahlkampf in L., L. hat einen extrem hohen Ausländer- oder Migrantenteil, und witziger Weise hat da direkt neben der Schule die NPD Wahlwerbung gemacht, die ich noch nie in F. gesehen habe. Also ich glaube, in der Innenstadt hätten sie auch kein leichtes Spiel, aber sie haben komischerweise in L. diejenigen, die ein bisschen deutsch aussahen, versucht anzuwerben. Die Schüler hatten Mittagsschule, ich auch, und wir waren im Einkaufszentrum, getrennt voneinander. Ich habe das beobachtet, aus einem Café, die haben auch meine Schüler angesprochen und die Schüler haben dann ganz cool gesagt: "Sie sind doch von der NPD, oder? Nein danke, wir haben kein Interesse". Haben also sehr selbstbewusst reagiert und hatten vielleicht schon ein Gefühl dafür, wer ihre Interessen stärken könnte oder nicht. Ja, war ein schönes Erlebnis.

*Man kann auch ohne Interesse einen fachlich sehr guten Unterricht machen - Einschätzungen des eigenen politischen Interesses und des allgemeinen Stellenwerts des fachlichen Interesses, 157-176; 178-233.* Für mich persönlich kann ich das nur beantworten, ich weiß nicht, wie es bei anderen ist. Ich glaube, man kann auch ohne Interesse einen fachlich sehr guten Unterricht machen. Ich glaube, Politik ist mein

schwächstes Fach, weil ich da kein übergreifendes Interesse habe, aber ich merke, dass immer wieder neue Interessensfelder am Ende des Studiums dazu kommen. Ich glaube, dass das entscheidend ist für den Erfolg, dass ein fachlich guter Unterricht nicht immer dieses Knistern enthält. Und vielleicht ein fachlich nicht so anspruchsvoller Unterricht, wo aber die Lernenden merken, da ist jemand, der hat Interesse daran, dass ich was mitnehme, dass der erfolgreicher sein könnte. Also zumindest für die Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden. Eigenes Interesse an Politik, ich finde, es ist eine offene Frage, weil es ja so viele Politikfelder gibt. Tagespolitik Deutschland, würde ich jetzt sagen, ist eine Drei, das ist einfach notgedrungen ein Stück weit Teil meiner Professionalisierung. Es gibt andere Felder, die mich deutlich mehr interessieren, so große Themen, wie zum Beispiel Radikalisierung. Ungleichheit und Diskriminierung und wie die sich im politischen Kontext verhalten. Und wie die im nationalen Bereich, wie da die politischen Operatoren sind, wie das behoben wird (oder wie damit umgegangen wird). An meinem politischen Interesse hat sich aufgrund der Erfahrung im Schulpraktikum schon was verändert. Das war eine zehnte Klasse einer Werkrealschule, es waren alles sehr schwache Schüler, auch in WZG. Die konnten weitestgehend die Frage nach dem Namen der Bundeskanzlerin nicht beantworten und das tat mir schon sehr weh. Die wurden mit einem oft guten Abschlusszeugnis, das ist auch die Frage, in wieweit sowas aussagekräftig ist, in ein Berufsfeld entlassen. Ich komme aus einer Handwerkerfamilie mit einem eigenen Betrieb, mein Bruder ist selbst Ausbilder, und daher weiß ich, wie schwer es diese Schüler im Berufsalltag haben werden, oder in einem öffentlichen oder politischen Handlungsfeld. Wenn die mit so wenig Wissen dort entlassen werden, also aus dem Schutzraum Schule, scheitern viele von denen. Und deswegen glaube ich, dass gerade in den oberen Klassen der Sekundarstufe diese Ermahnung zu einem Pflichtbewusstsein, dass sie Bürger einer Demokratie sind, extrem wichtig ist (also dass sie da Verantwortung übernehmen).

*Ich glaube nicht daran, dass man didaktische Modelle verinnerlichen und dann immer authentisch anwenden kann - Einschätzungen zur Bedeutung fachwissenschaftlicher und -didaktischer Fähigkeiten, 317-345.* Der Fachwissenschaft einen sehr großen Stellenwert, weil da einfach Grundlagen sind, die relevant sind, um überhaupt einen adäquaten Politikunterricht zu geben. Zumindest sollte nichts Falsches verklickert werden, was in Politik vielleicht gravierender (oder verheerender) sein kann, für eine Gesamtgesellschaft gesehen, als in anderen Fächern. Also ob jetzt in Reli ein Apostel mehr oder weniger genannt wird oder der falsche Name, ist meines Erachtens nicht so relevant. Und die Fachdidaktik hat sicherlich auch eine große Rolle, wobei ich glaube, dass da viel von einer Lehrpersönlichkeit abhängt. Ich glaube nicht daran, dass man didaktische Modelle verinnerlichen und dann immer authentisch anwenden kann. Also ich glaube schon, dass da ein Stück weit eine Persönlichkeitsstruktur da sein muss. Ich glaube, das ist keine Fähigkeit, die man nicht erlernen kann, also ich glaube nicht, dass es eine Fähigkeit ist, die schon von Anfang an da ist, wie man das oftmals behauptet. Ich glaube schon, dass man das mit den Jahren lernen kann und dass einem da das fachwissenschaftliche und das Wissen um fachdidaktische Mittel hilfreich sein kann. Aber ich glaube, das ist ein Stück weit Teil von einer Persönlichkeit, ob man generell Beziehungen zu Menschen aufbauen kann oder nicht.

*Der Schüler ist im Endeffekt in seiner Lernentwicklung bei sich - Lehr-/lernbezogene Überzeugungen, 432-513.* Ich glaube, der Schwerpunkt liegt auf dem zweiten Modell. Ich glaube, das erste Modell ist ein Modell, das überholt ist, das ist das Trichtermodell. Wie gesagt, Hartmut Roser nennt den Begriff der Resonanz. Resonanz ist eine

Antwortbeziehung zwischen einem Subjekt und einem Objekt, oder einem weiteren Subjekt, in dem Fall die Resonanzachse Lehrer-Schüler. Das wäre eine Resonanzbeziehung, wo der eine etwas sagt, der andere eine Antwort bekommt. Es ist eine Beziehung, wo man etwas hört, was fremd ist. Es ist kein Echo, also es ist nichts, was man schon kennt. Der Schüler ist im Endeffekt in seiner Lernentwicklung bei sich und es kommt aus ihm. Der Lehrer oder die Lehrerin ist nur eine mögliche Art von Weltbeziehung, von der der Schüler profitieren kann. Und der eine Schüler vielleicht mehr von demjenigen Lehrer (oder Lehrerin) und der andere vielleicht von einer anderen Lehrperson. Ich glaube nicht, dass Wissen von Lehrern auf Schüler übermittelt werden kann. Da würde es so viele Fehler geben. Und wenn es so wäre, dann wäre es nur ganz oberflächliches Wissen und kein wirkliches Weltwissen. Der Lehrer macht Angebote, nein, ich finde nicht. Ein Lehrer ist kein Dienstleister. Meiner Meinung nach ist man im Beruf auch immer Privatperson. Aber gerade weil das so wichtig ist, eine gewisse Begeisterung auszuleben, ist ein Lehrer vielleicht noch mehr Privatperson im Beruf, als andere Berufe. Ich finde das Wort Angebot ein bisschen merkwürdig, weil das auch heißt, man kriegt einen Gewinn (einen Mehrwert). Und ich glaube, dass man Wissen nicht als Gewinn oder Verlust definieren kann. Also zu dem Thema weiß ich aus meiner Schulzeit: "Was bringt uns das jetzt, wenn wir das durchnehmen?" Und dann steht ein verzweifelter Lehrer vor einem und sagt: "Ja, das könnt ihr mal für später gebrauchen. Möglicherweise seht ihr jetzt darin keinen Sinn, aber in zwanzig Jahren". Dann denken Schüler: Das gibt mir nichts. Zumindest sollte der Lehrer kein Wissen vermitteln, was schon viele Antworten hat. Ich glaube, ein Lehrer kann die Fragestellung vermitteln und die Antworten müssen aber die Schüler selber finden. Ich glaube, das ist auch allgemein in der Schule so. Also dass man in einer Klassenarbeit nicht schreiben kann, es ist so und so, und das ist die absolute Wahrheit, und die gilt die nächsten achtzig Jahre (mindestens) oder wenn nicht sogar bis in die Unendlichkeit. Dass das für Schüler eine ganz schwer aushaltbare Situation ist, dass es diese Antwort nicht gibt. Und das ist, glaube ich, in einem schülerorientierten Kontext einfacher, den Schülern zu vermitteln, dass sie selber Antworten suchen müssen, die vielleicht nur eine gewisse Halbwertszeit haben. Ich meine, wir sehen auch gerade jetzt in unserer gesellschaftlichen Entwicklung, dass genau dieses Aushalten für viele Leute schwer ist.

*Authentizitätsbegriff wichtig, keine Beziehung ohne Distanz, klare Konsequenzansagen - Pädagogische Vorstellungen, 347-405.* Ich glaube, dass dieser Authentizitätsbegriff ziemlich wichtig ist. Ich für mich möchte keine Beziehung ohne Distanz zu Schülern (für mich ist eine Distanz wichtig). So komisch sich das anhört, aber ein Stück weit ein berufliches Verhältnis, wo man sich verletzbar machen kann, und wo man auch Schüler verletzen kann, wenn man die Distanz nicht wahrt. Ich glaube, dass die Vermittlung einer Begeisterung für die Welt eigentlich das Wichtigste ist. Dass man da ein Mittler sein kann. Keine bloßstellenden, diskriminierenden Handlungsweisen bei Unterrichtsstörungen, was aber leicht passiert. Also ich habe im Praktikum festgestellt, dass man ganz schnell Schüler diskriminieren oder bloßstellen kann, wenn man zum Beispiel eine Äußerung vor der Klasse macht, die eigentlich in einem vier-Augen-Gespräch besser wäre. Da wird dann oftmals die Distanzgrenze von einem Lehrer überschritten, weil man sich ja in einem Hierarchieverhältnis befindet. In der Schule in der ich war, sind glaube ich, Strukturvorgaben und Regeln extrem wichtig. Ich halte auch selber viel von einer klaren Konsequenzansage. Ich glaube, ich bin da eher sehr streng und linientreu (nicht autoritär), wenn es darum geht, dass man Unterricht stört, andere oder die Lehrperson bloßstellt oder diskriminiert. Dass es da einfach klare Regeln gibt, weil man nur in einem guten

Klassenzusammenhalt (oder in einer guten Lerngruppe), und da gehört der Lehrer in einem Teilbereich auch dazu, dass man da zusammenhält (und nicht gegeneinander spielt). Ich habe das im Professionalisierungspraktikum in dem Sinne gemerkt, dass der Lehrer sehr stark auf Beziehungsarbeit geachtet hat und gleichzeitig aber auch einen laissez faire-Stil gehabt hat, in seiner Regeldurchsetzung. Ich kam im Februar und der Lehrende hatte die Lerngruppe seit September, als Klassenlehrer. Und ich habe relativ schnell gemerkt, aber das ist auch einfach die Sache, wenn man als externe Person kommt, dass die Schüler mit klaren Regelformulierungen und klaren Ausführungen der angedrohten Konsequenzen, dass sie damit deutlich besser umgehen können. Aber das ist von der Lerngruppe abhängig. Ich glaube, deswegen freue ich mich jetzt auf mein Referendariat, ich würde gerne mal in eine Schule gehen, wo vielleicht die Elternmitarbeit grösser ist. Damit man mal sehen kann, was es da für Unterschiede gibt, auch in den Lerngruppen. Also da hat man bestimmt andere pädagogische Aufgaben, als in den Schulen, an denen ich bei Praktika war.

*Extrem naiv gewesen, keine großen Gedanken gemacht - Gründe für die Wahl des Studienfachs Politik, 515-549.* Um ehrlich zu sein, war ich extrem naiv, als ich meinen Studiengang gewählt habe. Ich wollte ab der siebten Klasse Lehrerin werden und habe dann auch nicht mehr in Frage gestellt, warum. Ich komme nicht aus einer Lehrerfamilie, ich komme aus einer Handwerkerfamilie, bin die einzige, die nicht in einem handwerklichen oder technischen Bereich ist und das schwarze Schaf der Familie. Und Politik war bei uns auch nie ein maßgebliches Thema, also abgesehen von wirtschaftspolitischen Themen, die sehr stark diskutiert werden bei uns. Deswegen habe ich mir da keine Gedanken gemacht. Ich habe auf dem zweiten Bildungsweg das allgemeine Abitur nachgemacht und habe mich dann hier beworben. Und dann standen drei Fächer zur Auswahl, für mich war klar, dass ich Deutsch studiere. Mein Abitur habe ich mit einer Person gemacht, die vom Verfassungsschutz beobachtet wurde. Das war ein führender Neonazi, der aus einer anderen Stadt in Baden-Württemberg nach F. kam und dort versucht hat, neu anzufangen, was allerdings misslungen ist. Und da war das Thema politische Beteiligung (oder politische Bildung) für mich unglaublich relevant. Das hat da sicherlich mitgespielt, dass ich vielleicht noch mehr Interesse gehabt habe, Politik als zweites Fach zu nehmen. Aber wirklich große Gedanken oder Recherchen (oder Befragung von Lehrern), das habe ich nicht gemacht. Ich bin jemand, der sich allgemein nicht sehr viele Gedanken über mögliche Zukunftsentwicklungen macht und momentan gefällt es mir im Studium, ob es mir im Beruf auch noch gefällt, das weiß ich nicht.

*Zwischenmenschliche Kommunikation als Hauptwissensquelle, viele Angebote nur schmalspurmäßig genutzt - Einschätzungen zur eigenen Kompetenzentwicklung, 615-748;750-779.* Ja, also sowas (Gespräche über Politik im Freundeskreis) finde ich eigentlich ganz hilfreich und ich habe einen ziemlich heterogenen Freundeskreis. Wenn man da über politische Themen redet, finde ich das schon ziemlich spannend, weil da einfach unterschiedliche Aussagen kommen. Und manchmal für mich auch enttäuschende Aussagen von der einen oder anderen Seite, weil man sich ja auch ein Stück weit mit seinen Freunden (Freundeskreis) identifiziert. Ein anderer Bereich, mein Freund studiert Jura und hat dort als Schwerpunkt die Rechtsphilosophie, was sich auch unmittelbar mit meinem Studium überschneidet, und da habe ich schon sehr, sehr viel gelernt. (Also in den Gesprächen.) Und ein dritter Punkt, also ich nehme viel mit aus zwischenmenschlicher Kommunikation, das ist eigentlich meine Hauptwissensquelle (oder das, wo ich Wissen weiter ausbaue). Ich habe bis letzten Freitag nebenher in der Hausaufgabenbetreuung in einer Grundschule gearbeitet. Kinder im Grundschulalter möchte ich nicht als Lehrerin

haben, weil die extrem laut sind, aber extrem witzig und unterhaltsam und sie bringen auch ganz tolle Aussagen zustande. Vielleicht noch mehr als Jugendliche in der Pubertät, weil die einfach unbefangener sind, in dem was man sagen darf. Und da habe ich viel mitgenommen, auch viel von anderen Kulturbereichen. Also Kinder, die türkischstämmig sind, die dann auch einfach das sagen, was zu Hause erzählt wird. Und wo man manchmal auch denkt, okay, wie soll man da als Lehrperson reagieren? Wenn zum Beispiel ein Junge sagt, er möchte gerne in den Fußballverein oder er möchte gerne Fußballstar werden. Da sage ich: "Na, und bist du denn schon in einem Verein?" Und dann sagt er: "Nein, mein Papa hat gesagt, ich darf, aber da hat er mich angelogen, und das, obwohl wir Moslems sind". Dann habe ich gemeint: "Wie meinst du das?" Dann sagt er: "Ja, mein Papa sagt, wenn andere Leute lügen, dann ist das was anderes, aber Moslems lügen nie." Und das ist dann auch ein Stück weit eine religiöse Einstellung, die mit unserem Verständnis von Demokratie vielleicht nicht ganz vereinbar ist. Inwieweit greift man da zum Beispiel ein? Da ist man dann, das habe ich gemerkt im Studium, relativ schnell in der Lehrerrolle. "Wenn Christen lügen, ist das was anderes, als wenn Moslems lügen, Moslems lügen nicht. Das ist eine Aussage, die ich so nicht akzeptieren kann, was natürlich auch schwierig ist. Weil wie tritt man Eltern entgegen, die für ein Kind die wichtigste Instanz sind? Da merkt man schnell, dass man durch das Studium in vielen Bereichen schnell Lehrer ist, auch im privaten Kontext. Was nicht immer von Vorteil ist. Fachwissenschaftlich fühle ich mich in Politikwissenschaft am wenigsten vorbereitet. Habe ich vieles wenig genutzt, weil ich lange Zeit noch ganz viel gearbeitet habe. Weil ich mich selbst finanziere im Studium, ganz viele Angebote nur schmalspurmäßig genutzt habe und erst in den letzten drei bis vier Semestern tatsächlich studiere. Und da merke ich schon einen Unterschied, was die Qualität meines Wissenserwerbs angeht, also das ist nicht nur ein Verschulden der Universität. Ich glaube, was in Politikwissenschaft vielleicht ein bisschen anders ist, als in anderen Fachwissenschaften, die ich studiere, dass hier oftmals sehr spezifische Inhalte vermittelt werden, die sehr spannend sind, aber wo die Übertragung auf die Arbeit mit Lernenden vielleicht ein bisschen schwieriger ist. Wobei ich finde, das muss man auch nicht immer. Fachwissenschaften sind Fachwissenschaften und ich bin nicht dafür, dass man die Fachwissenschaften eins zu eins übertragen sollte auf die Schule. Wir sollten uns schon ein bisschen tiefer mit der Materie auseinandersetzen. Der Bedarf für Weiterbildung besteht mit Sicherheit, Ich glaube, das wird sehr schwer in der Praxis. Das ist auch der Punkt, der meine Motivation für den Beruf ein bisschen sinken lässt, weil das eine extreme Belastung (und Überlastung) sein wird. Aber ich denke, das wird ähnlich sein wie im Studium, also Wissenserwerb durch Lesen, durch Austausch. Aber ich glaube, das ist das große Problem, was wir in dem Beruf haben (oder in der Konzeption von dem Beruf), dass es in vielen Bereichen nicht gelingt. Und dementsprechend die Qualität des Unterrichts vielleicht auch nicht gut ist. Vieles ist auch von persönlicher Empfindung (und Wahrnehmung) von Überlastung abhängig. Ich glaube, wenn man einen persönlichen Interessensbereich hat und zwischen Beruf und Privatleben nicht so stark trennt, und vielleicht nicht nur wegen einer gesicherten Arbeitsstelle in die Schule geht, sondern auch, weil man Lust hat, ist es leichter. Aber ich glaube, wie in allen Berufen hat man manchmal weniger und manchmal mehr Lust.

## Interview V.: Redigierte und geordnete Aussagen

*Interesse wecken, Voraussetzungen für spätere politische Aktivität schaffen - Zentrale Aufgaben des Politikunterrichts, 3-39; 158-161; 709-730.* Politisches Interesse wecken finde ich ganz wichtig, weil das ja schon oft als sehr trockenes Fach wahrgenommen wird, war bei mir zu Schulzeiten leider auch so. Dann vielleicht einfach so ein bisschen eine Allgemeinbildung rüberbringen, dass die Schüler wissen, wie Politik funktioniert, wie das Ganze stattfindet. Also ich finde, das ist nicht wichtig, dass die Schüler irgendwas auswendig lernen, wie der Bundestag zusammengesetzt ist oder irgendwie, das können die nachlesen. Aber einfach politisches Interesse wecken, dass die vielleicht später auch mal politisch aktiv werden können und vielleicht noch irgendwelche Zusammenhänge verstehen können. Ich hatte jetzt eine Nachhilfeschülerin in Englisch, dreizehnte oder zwölfte Klasse, habe sie gefragt, was Brexit ist und sie hatte keine Ahnung. Und da finde ich, hat der Politikunterricht definitiv fehlgeschlagen. Oder was die UN ist, wusste sie auch nicht. Ich finde es wichtig (und das habe ich auf jeden Fall auch mal so vor) dass die jeden Tag Tagesschau angucken, oder immerhin diese hundert Sekunden, dass die wirklich auch Aktuelles wissen. Aber was ich persönlich wichtig finde, dass man sich mit Schülern auf kommunaler Ebene beschäftigt, weil das für die irgendwie greifbarer ist, weil alles andere irgendwie so komplex ist. Wenn man jetzt die Eurokrise, klar, kann man abgeschwächt machen (oder finde ich auch wichtig, dass man so was tut) aber auf kommunaler Ebene. Dass die sich einfach dafür interessieren und dass sie wirklich sagen können, wir haben das gemacht. Oder: Der Politiker hat das gemacht und das ist dabei rausgekommen. Weil sonst sind die Prozesse ja oft so lang, dass die das gar nicht nachvollziehen können (oder dann einfach den Faden verloren haben). Wie ich bereits schon gesagt habe, es bringt nichts, wenn sie irgendwelches Fachwissen haben und das aber nicht anwenden können. Im Endeffekt, wenn man es auswendig lernt, vergisst man es sowieso irgendwann wieder. Und dieses Interesse wecken, dass die wirklich rausgehen, dass die sich vielleicht selber vielleicht engagieren, dass die auch mal an einer Demo teilnehmen, wenn sie jetzt sagen, das ist ein Thema, das interessiert mich sehr stark. Sei es Atomkraft oder für den Kindergarten vom kleinen Bruder oder was weiß ich, was es alles für Themen gibt. Dass Politik nicht bedeutet, dass die da oben irgendwas wurschteln und wir hier gar nicht daran teilhaben können, sondern dass jeder seinen Teil dazu beitragen kann. Das finde ich ganz arg wichtig, dass man das vermittelt, und dass Politik nicht langweilig und trocken ist, sondern eigentlich ein ganz interessantes Fach.

*Offen sein für neue Methoden und Meinungen anderer, durch selbstständiges Arbeiten zu Mündigkeit erziehen - Didaktische Vorstellungen und Erfahrungen beim Unterrichten, 41-98; 117-161; 275-296; 703-708.* Offen sein, dem Schüler auf Augenhöhe begegnen, offen sein für neue Methoden. Die Meinung von Schülern auch zu akzeptieren, insoweit es jetzt nicht ganz ins Extreme geht. Also da weiß ich noch nicht, wie man da vorgehen kann, aber das dann so zu hinterfragen, dass der Schüler vielleicht selber merkt: "Okay, das war jetzt eigentlich doof, was ich hier gesagt habe" oder "Das ist eigentlich total doof, was ich mir überlegt habe". Ganz gut finde ich auch, wenn man denen ein Problem hinschmeißt, ein bisschen Material drum herum gibt und dass die dann selber gucken können, was sie draus machen. (Dass sie das selber anpacken, sich Sachen dazu überlegen). Einfach ein Stück weit zu mündigen Bürgern erziehen und nicht Frontalunterricht, ich bete denen was runter und die müssen es danach auswendig lernen. Sondern wirklich, dass die selber arbeiten, dass die sich selber überlegen, warum wird das so gemacht (oder warum wird das jetzt nicht so gemacht). Also problemorientiert finde ich wichtig und von Frontalunterricht

würde ich eigentlich, wenn es geht, absehen, gerade im Politikunterricht. Weil da kann man so coole Sachen machen mit Diskussionen, oder dass man Gruppen bildet und die Gesprächspartner sich dann (ablösen?) können. Das ist zwar immer viel Vorbereitung im Vorhinein, aber macht den Schülern auch am meisten Spaß und die nehmen am meisten mit. Also wir hatten da eigentlich einen ziemlich guten Betreuer, der ziemlich offen war (und das auch ziemlich offen gestaltet hat). Und das dann von uns natürlich auch so erwartet hat, was mir echt gut gefallen hat, und da war viel mit Diskussionen. Also dass die Schüler sich irgendwie zwanzig Minuten darauf vorbereitet haben, und dann haben wir eine Viertelstunde oder zwanzig Minuten Diskussion gemacht, dann vielleicht noch kurz besprochen zum Schluss, oder in die nächste Stunde mit rüber genommen. (Also das war ganz gut.) Mit Heterogenität oder Lernproblemen von Schülern habe ich mich im Politikunterricht eigentlich nicht auseinandergesetzt, da ging es eher darum, wie die diskutieren und die Probleme lösen. Aber wirklich eine Lernschwäche oder Lernprobleme oder Heterogenität in der Klasse, klar man hat gemerkt, der eine, der nimmt das schneller auf (und der versteht die Zusammenhänge viel schneller). Aber da muss man dann als Lehrer auch sagen: "Heute bist du der Gruppenführer und du gehst als erster vor bei den Diskussionen, du fängst an." Also dass man guckt, dass jeder dran kommt und auch, dass man nicht bloßstellt. Dass man merkt, welche Schüler vielleicht nicht so gern vor der Klasse sprechen, oder jemanden dazu stellt, damit die sich nicht so alleine fühlen. Aber vor der Klasse sprechen und wirklich auch die eigene Meinung vertreten (oder die Meinung, die im Text steht vertreten), das finde ich wichtig, dass Schüler das können. Vielleicht auch weil die Klasse relativ stark war, ist es mir gar nicht bewusst geworden, dass die stark heterogen ist, weil die alle relativ gut waren im Diskutieren. Es mussten sich alle beteiligen, das hat der Lehrer erwartet, und das war dann auch bei uns so, dass wirklich jeder jede Stunde was machen musste. Und diese hundert Sekunden Tagesschau, das hat er auch erwartet, die ersten fünf Minuten waren immer: "Wir reden über Aktuelles", und das finde ich auch wirklich wichtig. Wir haben auch eine Wahl gemeinsam gemacht, ich habe mir da einen Wahlzettel geholt, den hat dann jeder gekriegt, und dann musste man sich den anschauen. Eine simulierte Wahl haben wir auch durchgeführt und die verschiedenen Parteiprogramme durchgesprochen, das haben wir mit so einem Gruppenpuzzle gemacht, auch die Tierpartei, oder wie sie heißt (ich weiß es gar nicht). Dass fast alle Parteien vorgekommen sind und die einfach Bescheid wissen, wer steht für was, was bedeutet das eigentlich, CDU, SPD, Grüne. "Im Endeffekt machen sie eh den gleichen Brei." sagen viele, aber dass die so ein bisschen Bescheid wissen über die Parteiprogramme (oder die Wahlprogramme). Ja, die haben da aktiv mitgemacht.

*Erste Stunde viel zu schwer gemacht, positive Erinnerung an Stunden, in denen ganz aktiv diskutiert wurde - Besonders herausfordernde und besonders positive Unterrichtserfahrungen, 233-272.* Als besondere Herausforderung in Erinnerung geblieben ist mir meine erste Stunde. Da steht man da und hat sich was total Cooles ausgedacht (zu Hause saß man) und dann steht man vor den Schülern und merkt: "Oh nein, die blicken das hier überhaupt gar nicht". Also dass ich das einfach viel zu schwer gemacht habe (viel zu viel in eine Stunde reingepackt habe). Das war eine super Erfahrung für mich, dass ich das gemerkt habe. Der Lehrer hat gesagt: „Mein Gott, das war jetzt doof, die Stunde hätte man auch lassen können“, aber das war dann einfach so. Das war total aufwendig und ich habe mich vorbereitet und einen Plan geschrieben, und ein Video gemacht und alles. Aber die haben es einfach nicht verstanden. Und auch die Gruppe vorzubereiten auf irgendwelche Methoden, wenn die die nicht kennen, denen die so beizubringen, dass die auch relativ schnell funktionieren. Weil fünfundvierzig Minuten sind eine unglaublich

kurze Zeit, und da dann noch irgendwelche Methoden einzuführen, das ist schwer. Unterrichtssituationen die ich positiv in Erinnerung behalten habe, gab es Richtung Ende, wo man gemerkt hat, es fruchtet jetzt (die haben was mitgenommen von dem, was wir gemacht haben.) Vor allem, wenn die ganz aktiv diskutiert haben, auch mit den Richtlinien, die wir vorgegeben hatten: "Wir beleidigen uns nicht" und "Wir Siezen uns". Dass da auf deren Level wirklich eine gute Diskussion stattfand, wie ein kleiner jugendpolitischer Gemeinderat, das hat mich unglaublich begeistert, da hat man gemerkt, das Interesse ist geweckt. Und das finde ich das Wichtigste, dass Interesse da ist und die heimgehen und sagen: "Ich guck` mir jetzt Tagesschau an, weil irgendwie war das komisch, was wir heute gemacht haben". Oder: "Ich will nächstes Mal in der Diskussion besser da stehen, ich will mehr Argumente haben."

*Fachinteresse ganz wichtig, eigenes fachliches Interesse durch Praktikum gestiegen - Einschätzungen des eigenen politischen Interesses und des allgemeinen Stellenwerts fachlichen Interesses, 476-548; 573-585.* Ich finde Fachinteresse ganz wichtig, weil ich glaube, dass die Schüler merken, wie begeistert ich von dem Fach bin (oder wie eben nicht). Einfach nur ich sag mal Religion zu studieren, weil man danach eine gute Stelle kriegt, ist nicht Sinn der Sache. Ich finde, man sollte begeistert für ein Fach sein, um das den Schülern auch vermitteln zu können. Weil ich persönlich sagen würde (und das sind auch meine Erfahrungen) dass man das als Schüler definitiv merkt, wie motiviert die Lehrer sind (und wie toll die ihr Fach finden). Mein eigenes Interesse, das kommt dann auch auf das Themengebiet drauf an. Ich würde jetzt mal sagen, so eine Zwei vielleicht. Mein Interesse, Politik zu unterrichten, das ist durch das Schulpraktikum auf jeden Fall mehr geworden. Weil ich das so cool fand, wie aktiv die waren, das hat mir brutal Spaß gemacht. Und auch, weil man gemerkt hat, die Stunde hat funktioniert und die haben mitgemacht und was mitgenommen. Mein politisches Interesse, weiß ich nicht, ob das daran was geändert hat. Klar, dass ich gemerkt habe, dass es wichtig ist und dass ich immer noch zu wenig politisches Wissen habe und mich da eigentlich noch mehr bemühen sollte. In meinem Elternhaus wurde über Politik gesprochen, wenn ich meinen Papa darauf anspreche, der weiß auch ganz viel. Aber nicht so, dass er explizit gesagt hat: "Setz dich jetzt mal hin und guck jetzt mal Tagesschau mit uns!" Das war mir offen, auch die Zeitung zu lesen, aber hin und wieder wirft er dann doch mal ein Thema in den Raum, meine Mama eigentlich eher nicht.

*Lehrer als Moderator oder Organisator, besser, wenn man es schülerorientiert macht - Lehr-/lernbezogene Überzeugungen, 409-437; 452-474.* Ich finde es wichtig, dass die Schüler das selber anwenden. Dass ich da eher so der Moderator (oder der Organisator) bin in der Klasse. Wenn die das selber anwenden, dann bleibt auch am meisten hängen. Wenn man dieses Bulimie-Lernen macht, ich mache vorne zehnminütigen Einstieg, dann lesen die zehn Minuten den Text und dann spricht man kurz drüber, was in dem Text steht, das hat für mich nichts mit Politik zu tun. So habe ich es in der Schule gemacht und bei mir ist wirklich wenig hängen geblieben, also: Schulbuch auf und Text lesen, was ist die UN? Aber das jetzt an einem Problem aufbauen und zu sagen, warum brauchen wir denn die UN (warum kommen die denn jetzt)? Das finde ich viel wichtiger. Der Lehrer wird definitiv auch gebraucht, weil er den Unterricht organisieren muss, gucken muss, dass keine Störfälle da sind, dass jeder mitarbeitet. Also wenn man so was macht, da ist man auch die ganze Stunde in Action, guckt, wer macht was, machen die es richtig (machen sie es falsch)? Und viele Fragen kommen dann auf, weil das manchmal komplexe Themen sind, die die Schüler innerhalb von zwanzig Minuten nicht verstehen. Also das ist definitiv



wichtig, dass der Lehrer da ist und auch, dass er viel Fachwissen mitbringt. Der frontale Vortrag geht mal, ist das definitiv gut und bei manchen Themen auch unnötig, sich organisatorischen Stress zu bereiten. Aber für mich ist es wichtiger (oder ich finde es besser), wenn man es problemorientiert macht, oder schülerorientiert.

*Auf Augenhöhe begegnen, Strafen nur dann, wenn es gar nicht funktioniert, Praktikumsmentor als großes Vorbild - Pädagogische Vorstellungen, 302-344; 346-391.* Ich finde respektvollen Umgang miteinander ganz wichtig, dass die merken, ich respektiere dich und deine Meinung. Klar bin ich die Führungsposition in der Klasse und sag, was wir machen, wann die Stunde anfängt und wann sie aufhört. Aber trotzdem finde ich, dass man sich schon auf Augenhöhe sehen muss. Weil sonst werden die bei irgendwelchen Problemen, die auftreten, nicht zu mir kommen (wenn ich nicht sage, ich bin mit euch auf Augenhöhe). Umgang mit Unterrichtsstörungen, also ich finde es immer schwer, weil in den Praktika muss man das annehmen, was die Lehrer machen. Bei dem Politiklehrer war es dann so, dass der (ich weiß gar nicht mehr) Striche gemacht hat und beim dritten Strich mussten sie dann eine Seite abschreiben, oder eine halbe. Und die andere, die hat den Gong verwendet, wenn sie ruhig sein mussten, und bei der hat das eigentlich funktioniert. Also ich glaube, dass man das selber ausprobieren muss, später mal. Aber ich glaube schon, dass man auch mit Strafen arbeiten muss, ein Stück weit, wenn es gar nicht funktioniert. Und manchmal funktioniert es nicht bei manchen Schülern. Aber gerade als Praktikantin, und ich denke mir auch am Anfang als Referendarin, wird es wieder so sein, dass man die Methoden übernimmt, die der oder die Lehrerin hat. Also der Lehrer steht da hin, sportliche Figur, und wenn der sagt: "Ist Ruhe!", dann ist da auch Ruhe. Und wenn ich da ankomme, mit meinen vierundzwanzig, als Mädchen, dann sind die Jungs in der neunten Klasse nicht gleich ruhig. Und dann haben die Praktikanten einfach seine Methode übernommen und am Anfang hat das natürlich nicht geklappt. Der eine hatte immer dieses Ding, sie müssen eine halbe Seite schreiben, und wenn sie es vergessen eine ganze, und dann verdoppelt sich das immer. Und dann waren wir irgendwann soweit, dass einer bei zehn Seiten war und gemeint hat, er gibt es nicht ab. Und dann brauchte ich aber Unterstützung vom Lehrer, weil der mich einfach überhaupt nicht ernst genommen hat. Ich denke mir, vor solche Probleme wird man auf jeden Fall gestellt, während der Praktika, sowie voraussichtlich auch im ersten halben Jahr im Referendariat wieder. Und klar, auf Körpersprache achten, bei Unterrichtsstörungen, und auf die Tonlage. Solche Sachen sind auch wichtig, damit die Schüler einen ernst nehmen. Darüber hat der Lehrer mit uns viel geredet, und ich finde, das ist ein ganz wichtiges Thema, was man hier im Studium auch machen könnte. Weil man merkt schon, dass es hilft. Also Ellbogen zurück (äh Schultern zurück) und "Abfahrtschöcke", wie der Lehrer immer gesagt hat, ich fand das super. Auch welche Rückmeldungen er uns gegeben hat, wie "Mädel, mach` dir die Haare zu." Solche Sachen, das sagt ja sonst eigentlich niemand. Aber ich bin eine, die wenn sie ein bisschen nervös ist, dann mache ich den hier, und das merken die Schüler natürlich. Und das ist für sie ein Signal, die ist unsicher, und am Anfang ist man einfach unsicher (das ist jeder von uns).

*Es ist wichtig, Schülern gesellschaftliches Engagement vorzuleben - Gründe für die Wahl des Studienfachs Politik, 550-571.* Ich war als Jugendliche politisch sehr aktiv. Wir haben mal so eine Aktion mit einem Skatepark gemacht, der auch wirklich zustande gekommen ist. Und da waren eine Freundin und ich federführend. Daraus ist dann dieses jugendpolitische Gremium bei uns zuhause entstanden, wo ich dann auch Sprecherin von war. Dadurch hat sich im Allgemeinen mein politisches Interesse überhaupt geweckt. Ich

habe auf jeden Fall vor, wenn ich hier fertig bin, zuhause in den Gemeinderat zu gehen. Weil ich das wichtig finde, dass man es den Schülern vorlebt, dass es wichtig ist, am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen. Dass man was beeinflusst, dass jeder mitreden kann und mitreden darf. Und damit ich die Mittel haben kann, dass man mit Schülern irgendwelche Projekte machen kann, wie: Ein Bolzplatz um die Ecke fehlt, wie gehen wir das an, wie machen wir das? Dass ich dann dafür die Kontakte habe. Aber mein persönliches Interesse war schon durch dieses jugendpolitische Gremium entstanden, auch durch Kontakte mit anderen Kommunalpolitikern, mit dem Oberbürgermeister, da hatten wir viel miteinander zu tun. Und das fand ich eigentlich echt interessant.

*Wissenschaftliches Studium teilweise zu komplex und anstrengend, bei ehrenamtlichen Tätigkeiten wichtige Fähigkeiten für den Beruf erworben - Einschätzungen zur eigenen Kompetenzentwicklung, 164-208; 587-627; 629-661; 663-687.* Also durch die Praktika fühle ich mich auf jeden Fall gut vorbereitet für die spätere Tätigkeit als Politiklehrerin. Es ist auch ein wissenschaftliches Studium, das muss ich mir immer wieder sagen, weil sonst macht man einfach Sachen, oder liest Texte, die ein Stück weit zu komplex sind, oder einfach echt anstrengend zu lesen. Ich würde vielleicht schon erwarten, dass die Ausbildung ein bisschen praxisorientierter ist. Ich weiß nicht, ob man da nochmal ein Praktikum einschiebt, oder ob man mehr ausprobiert. Ich weiß nicht, ob ich ohne den Herr S. und das Praktikum jetzt so weit wäre, für mich einen guten Politikunterricht gefunden zu haben und sagen zu können, so mache ich das. Vielleicht findet man das dann in der Zukunft selber raus, durch Probieren und durch Anwenden verschiedener Methoden und dann merken, okay, das funktioniert und das funktioniert nicht. Aber das Praktikum hat mir auf jeden Fall geholfen, aber während des Studiums, ja, also schon eher fachwissenschaftlich basiert. Ob ich im Praktikum Bezüge erkennen konnte, zwischen dem, was in den Fachwissenschaften vermittelt wurde und der Berufspraxis? Ich musste mich schon auf jede Stunde nochmal vorbereiten. Klar weiß man grob Bescheid über das Thema, aber Schüler stellen manchmal Fragen, wo man denkt: "Ja hopsala". Das heißt, ich musste mich auf jede Stunde selber nochmal vorbereiten. Und von dem her weiß ich nicht genau, ob das fachwissenschaftliche hier so was bringt, aber wie gesagt, es ist ein wissenschaftliches Studium. Das heißt, ich lerne mehr, wie ich dann im Alltag brauche. Aber der Bezug war mir bis dahin jetzt noch nicht so klar. Also ich war echt froh, dass ich in meiner Ausbildung da an der Schule war, auch wenn der Herr S. wirklich ein etwas schwieriger Mensch ist. Weil ich finde, dass das hier schon ein bisschen zu kurz kommt, dass wir schon mehr Fachwissen machen als Fachdidaktik, wenn ich das jetzt Revue passieren lasse. Und das ISP finde ich enorm wichtig, damit da eine Verbindung stattfindet. Auch wenn wir hier fachdidaktische Seminare haben und uns das erzählt wird, wie wende ich das an? Wie ist das dann in der Klasse, wie funktioniert das, wie schwer gestalte ich meinen Unterricht (wie komplex kann ich das machen, welche Themen kann ich reinpacken)? Das finde ich ganz schwierig und würde ich mich jetzt ohne das ISP zu wenig betreut gefühlt haben. Methoden in den Seminaren selber ausprobiert, ich glaube, das haben wir gemacht. Aber ich finde, das mit Studenten zu machen, ist was ganz anderes wie mit Schülern. Studenten wissen in der Regel so einigermaßen grob über das Thema Bescheid, die hören dir zu. Das ist was ganz anderes, wie mit pubertierenden Schülern zu arbeiten, die vielleicht einfach keinen Bock haben. Deswegen finde ich das enorm wichtig, dass man das ISP hat. Wir hatten wirklich Glück im Praktikum, dass der Lehrer so viele Methoden mit der Klasse gemacht hat und dass die auch so viele Methoden kannten. Aber sonst, wenn eine Klasse das nicht kennt, dann finde ich das schon schwer. Außerhalb der Hochschule habe ich mit dieser Aktion Skatepark definitiv Fähigkeiten erworben, die für

den Lehrerberuf wichtig sind, weil wir da federführend waren. Das heißt, wenn irgendjemand gespendet hat, wir waren viel in der Zeitung, mussten viel Interviews geben. Das ging über ein Jahr, und ich glaube, es war jede zweite Woche irgendein Artikel in der Zeitung, wo entweder ich oder eben meine Freundin erwähnt wurden. Das hat mir definitiv mein Selbstbewusstsein gestärkt. Hier, ich kann was anpacken und das funktioniert. Ich finde, das ist ganz wichtig, dass ein Lehrer selbstbewusst ist. Weil Schüler können manchmal echt scheiße sein und das muss man dann auch irgendwie packen oder das nicht persönlich nehmen. Aber das hat mir sehr geholfen, was noch? Klar im Sport war ich immer viel, so Vereinsarbeit finde ich wichtig. Und ich bin zusätzlich noch Skilehrer, die Ausbildung definitiv. Und ich führe solche Mountainbike-Gruppen in meiner Freizeit, also sowas auf jeden Fall auch. Dieses Erklären und Zeigen und dann merken, dass die was mitnehmen. Also das ist das, was mir Spaß macht an der Lehrertätigkeit, egal in welcher Richtung. Zu Fort- und Weiterbildung weiß ich jetzt wirklich noch nicht so viel, weil ich noch nicht mal fertig ausgebildet bin, und dann an Weiterbildung zu denken. Aber da gibt es auch irgendwie die Schulentwicklungspläne in der Schule und irgendwelche Fortbildungsangebote. Und da habe ich definitiv vor, also wenn es so was gibt (und wenn was angeboten wird), oder mich selber zu informieren, wenn ich sag, das stagniert hier gerade (oder vielleicht finde ich es selber langweilig, was ich hier gerade mache). Das alles abzulegen und dann fünf Jahre später wieder rauszuziehen, habe ich nicht vor. Vielleicht ist das auch ein bisschen blauäugig, aber das habe ich nicht vor, so in den Unterricht zu gehen. Wenn es irgendwelche Fortbildungen gibt, wo ich mir neue Anregungen holen kann, habe ich definitiv vor, das zu machen.

## Interview J.: Redigierte und geordnete Aussagen

*Schüler zu mündigen Bürgern machen, Interesse an Politik wecken - Vorstellungen zu den zentralen Aufgaben des Politikunterrichts, 46-66.* Letztendlich denke ich ist die zentrale Aufgabe die, dass man Schülerinnen und Schüler zu mündigen Bürgern machen sollte. Von diesem Konzept des Aktivbürgers ist man ja etwas weggekommen, man kann nicht jeden Schüler zu einem Aktivbürger machen und sollte das wahrscheinlich auch nicht tun. Das zentrale Ziel sollte darin bestehen alles zu tun, um die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, das politische Geschehen zumindest kritisch verfolgen, beurteilen und beobachten zu können. Ich denke mal, das ist die zentrale Aufgabe, Mündigkeit herzustellen. Die Frage ist natürlich, inwiefern das tatsächlich gelingen kann (oder inwiefern das gelingt), da bräuchte man dann wahrscheinlich empirische Untersuchungen, um dies zu beurteilen. Aber ich glaube, darin sollte die zentrale Aufgabe bestehen. Und daran knüpfen sich dann noch eine ganze Reihe weiterer Aufgaben, die mit Mündigkeit in Verbindung stehen. Ich denke, eine wichtige Aufgabe besteht auch darin, zunächst mal Interesse an Politik zu wecken. Aus meiner persönlichen Erfahrung ist das auch eine Grundlage für alles Weitere, weil bei vielen eher eine abgeneigte Haltung gegenüber Politik per se besteht. Und ich glaube, wenn kein Interesse besteht an Politik, dann können auch alle anderen Zielsetzungen nicht funktionieren. Also man muss Politik so aufbereiten, darbieten, vermitteln, dass es als etwas Interessantes erscheint, das auch die Schüler betrifft.

*Kommunalpolitik, politökonomische Fragen, politische Konflikte - Wichtige Gegenstände des Politikunterrichts, 42-46; 68-92.* Ich habe jetzt den Lehrplan (oder den Bildungsplan) nicht hundertprozentig präsent, aber ich glaube, die Dinge die darin auftauchen, die sind schon relativ umfassend. Kommunalpolitik spielt natürlich auch eine Rolle, damit sich die Schüler in ihrer lokalen politischen Umgebung zurechtfinden können. Das ist ja auch ein Bereich, in dem man sich noch am ehesten engagieren kann und sollte, weil ohne die Beteiligung sehr vieler Leute aus der Bevölkerung Kommunalpolitik ja nicht funktionieren kann. Dann würde ich sagen, sind solche politökonomischen Dinge auch relevant, also der politische Umgang mit Arbeitslosigkeit oder wirtschaftspolitische Fragestellungen (die spielen sicherlich auch eine große Rolle). Oder auch Konfliktbearbeitung in der Politik. Längerfristig gesehen, glaube ich, ist es zum einen eine zentrale Aufgabe, grundlegendes Wissen über Institutionen und Prozesse im politischen System oder auch in der internationalen Politik zu vermitteln, damit bei den Schülerinnen und Schülern ein Hintergrund (oder eine Basis) für die Beurteilung der politischen Realität entsteht.

*Persönliche Betroffenheit und konflikthafte politische Themen wecken besonderes Interesse - Didaktische Vorstellungen und Erfahrungen beim Unterrichten, 99-138; 140-167.* Ich habe ja im ISP im Endeffekt nicht betreut Politik unterrichtet, sondern nur so frei Hand mehr oder weniger, aber in meinem Professionalisierungspraktikum dann fast ausschließlich Politik gemacht. Und da hatte ich doch stark den Eindruck, dass das, was die Schüler interessiert, Konflikte sind. Und das alles andere eigentlich relativ wenig Interesse hervorruft. Da habe ich unter anderem die Flüchtlingskrise behandelt und den arabischen Frühling. In dem Ort, in dem ich da unterrichtet habe, sollte auch ein Flüchtlingsheim errichtet werden, das hat die Schüler doch beschäftigt. Ich glaube, es ist notwendig, dass irgendwie eine persönliche Betroffenheit da ist. Das interessiert die Schüler und vor allen Dingen auch solche konflikthafter Situationen, in denen Akteure gegeneinander stehen. Also ich glaube, Konflikte und Probleme sind auf jeden Fall das,

was Schüler vor allem interessiert. Ich glaube solche Institutionen, die rufen wenig Interesse hervor (das ist jedenfalls mein Eindruck). Ich habe auch das Gefühl, wenn ich das noch sagen darf, dass auch solche Dinge wie Wahlen jetzt nicht unbedingt auf Interesse stoßen. Das habe ich im ISP gemacht, allerdings unbegleitet, aber das hat glaube ich von der Sache her relativ wenig Interesse hervorgerufen. Also ich glaube, man muss natürlich Wahlen, man muss Institutionen behandeln (das muss einfach sein). Ich glaube, das muss man zur Not auch durchsetzen, weil es halt nicht ohne geht. Aber ich glaube, wann immer möglich, sollte man versuchen, das im Kontext von Konflikten oder von Problemen zu behandeln, um das notwendige Interesse zu generieren. Ansonsten erzeugt man vielleicht Wissen, das gerade noch für den nächsten Test parat ist und dann wieder vergessen wird, das ist ein großes Problem. Das ist auch eine Frage, die mich sehr beschäftigt, wie man das effizient vermitteln könnte. Ich glaube, Problemorientierung muss im Mittelpunkt stehen (davon bin ich ziemlich überzeugt). Und ich habe den Eindruck, dass ein Methodenmix wichtig ist. Ich habe in meinen Praktika immer versucht, möglichst viele verschiedene Methoden einzusetzen und habe da auch die Erfahrung gemacht, dass solche Sachen wie zum Beispiel Talkshow gut ankommen oder solche Pro/Kontra-Diskussionen (dass solche Methoden relativ gute Resonanz erbracht haben). Aber ich glaube, man kann auch nicht auf lehrerzentrierten Unterricht verzichten. Das zeigen ja auch neuere Studien, wie die Hattie-Studie, dass ein lehrergesteuerter Unterricht auch seinen Wert hat. Ich glaube, es kommt einfach auf eine Mischung an. Aber ich würde mal sagen ein Drittel des Politikunterrichts sollte lehrerzentriert sein, weil ansonsten vielleicht die Gefahr besteht, dass es zwar ein sehr handlungsreicher und lebendiger Unterricht wird, aber die Vermittlung von Inhalten hinten runterfällt. Und die sind nun mal auch wichtig.

*Heterogenität als Herausforderung, spannende Debatten sind besonders angenehm - Besonders herausfordernde und besonders positive Unterrichtserfahrungen, 202-286; 288-313.* In meinem ISP habe ich mal Unterricht durchgeführt, der war nicht begleitet (da war ich komplett allein in der Klasse) was ja eigentlich nicht sein sollte, aber was de facto da so war, und da habe ich das Thema Terrorismus unterrichtet. Und da habe ich dann die Erfahrung gemacht, dass zahlreiche der Schüler mit der als terroristisch eingestuften PKK (also dieser kurdischen Partei) stark sympathisiert haben. Und nachdem die auf einem Arbeitsblatt als terroristische Gruppierung aufgeführt war, was ja de facto richtig ist, also die EU schätzt die zum Beispiel auch als Terrororganisation ein (die haben ja auch Anschläge begangen), da ist dann mit extremer Feindseligkeit und Aggression reagiert worden. Offenbar haben sich verschiedene Schüler persönlich angegriffen gefühlt, die einen kurdischen Hintergrund hatten, was mir da nicht bewusst war, und das war dann wirklich schwierig. Es ist dann gelungen, das wieder runter zu kochen, aber das war auf jeden Fall eine Situation, die ich als ziemlich bedrohlich (oder sehr, sehr anstrengend, sehr schwierig) empfunden habe. Ich glaube, das unterscheidet so ein Fach wie Politik auch von einem Fach wie, sagen wir mal, Mathematik. Weil ich denke, da geht es eben nicht um gesellschaftlich kontroverse Dinge und Emotionen spielen da keine so große Rolle, wie in Politik. Ich denke, da muss man dann schon gut im Bild sein, was man tun kann und was nicht. Das ist nicht ganz leicht. Ich glaube, die zunehmende Heterogenität in den Schulen spielt da natürlich auch eine Rolle, weil immer mehr Schüler aus verschiedenen kulturellen Hintergründen in der Klasse sind und dann möglicherweise unterschiedliche politische Ansichten oder Befindlichkeiten existieren. Wenn man eine homogene Klasse hat, mit Schülern, die nur aus dem eigenen soziokulturellen Hintergrund kommen, lässt sich das natürlich leichter einschätzen. Also ich glaube, das ist eine sehr große Herausforderung für Politiklehrer (auf jeden Fall), die aber, wenn ich das richtig sehe, in der fachdidaktischen

Literatur so gut wie gar nicht zur Kenntnis genommen wird. (Also bin ich jedenfalls nie darauf gestoßen.) Also da bin ich auch noch auf der Suche. Ich glaube, das kann man einfach nur intuitiv mit Fingerspitzengefühl beherrschen. Ich meine, irgendwann kennt man natürlich dann die eigene Klasse, wenn man tatsächlich Lehrer ist und weiß, was da für Leute unterwegs sind. Kann wahrscheinlich auch eher abschätzen, was die für Befindlichkeiten haben. Aber von dem abgesehen, finde ich es grundsätzlich problematisch, wenn man bestimmte Themen nicht wirklich ansprechen kann. Ich finde, das ist auf jeden Fall etwas, das man in der Ausbildung mehr thematisieren sollte, das fehlt. Also zu positiven Unterrichtserfahrungen kann ich eigentlich mein komplettes letztes Praktikum anführen. Da haben einige Sachen wirklich sehr gut funktioniert. Beispielsweise mal so eine Pro/Kontra-Debatte. Zur Frage, ob man intervenieren sollte, ich glaube, da ging es um den Irak oder den Islamischen Staat. Das war sehr spannend und hat sich wirklich gut entwickelt. Zum anderen habe ich da auch mal so eine fingierte Abstimmung durchführen lassen, zur Frage, ob man in dem Ort, wo ich unterrichtet habe, ein Flüchtlingsheim ansiedeln sollte. Und da stand es dann fünfzig/fünfzig bei der Auswertung, fast, woraus sich dann eine spannende Diskussion ergeben hat. Das habe ich immer als besonders angenehm empfunden, wenn sich tatsächlich eine spannende Debatte ergeben hat, mit den Schülern. (Das finde ich eigentlich im Politikunterricht am angenehmsten.) Die Frage ist, wie wirksam sie tatsächlich sind. Weil im Endeffekt kann ich natürlich nicht beurteilen, welche Resultate es hat. Aber angenehm ist es auf jeden Fall (es macht Spaß), das schon.

*Man kann nur Fächer gut unterrichten, die einen auch selber faszinieren - Einschätzungen des eigenen politischen Interesses und des allgemeinen Stellenwerts des fachlichen Interesses sowie Gründe für die Wahl des Studienfachs Politik, 462-506; 508-528.* Ich interessiere mich schon sehr, sehr stark für Politik, inzwischen auch stärker für Kommunalpolitik. Das war früher ein Themenbereich, der hat mich gar nicht großartig interessiert, also eigentlich hat mein Interesse erst auf Landesebene begonnen. Da war es aber auch noch nicht besonders stark ausgeprägt, sondern mich hat vor allen Dingen Bundespolitik und internationale Politik stark interessiert. Aber inzwischen interessiere ich mich doch stärker auch für Kommunalpolitik, weil das auch in der Schule eine große Rolle spielt (dieses kommunalpolitische Verständnis aufzubauen) und weil es natürlich auch mit der Lebenswelt der Schüler stark gekoppelt ist, je nachdem, wo man unterrichtet. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass da die Schüler teilweise auch sehr gut informiert sind und hatte Schüler in der Klasse, bei denen der Vater oder die Mutter im Gemeinderat sitzen. Von dem her glaube ich, muss man da als Politiklehrer einigermaßen gut gerüstet sein. Das Interesse an Kommunalpolitik hat sich bei mir eigentlich erst durch das Schulpraktikum entwickelt. Wie gesagt, Politik hat mich immer massiv interessiert und ich bin schon mit der Vorstellung an das Studium rangegangen, dass man die Fächer studieren (dann auch unterrichten) sollte, die einen besonders interessieren. Ich habe mir auch Biologie überlegt, da war ich in der Schule auch sehr gut, habe den Leistungskurs belegt und im Abitur mit einer sehr guten Note abgeschnitten. Das wäre also denke ich auch eine Möglichkeit gewesen, aber ich habe mich dann dagegen entschieden, weil ich das Gefühl hatte, dass ich kein so großartiges Interesse an Biologie habe. Und weil ich wirklich der Überzeugung bin, dass man nur Fächer gut unterrichten kann, die einen auch selber faszinieren. Auf der anderen Seite habe ich auch selber schon wirklich sehr interessanten Politikunterricht in der Schule erlebt, das ist vielleicht auch so ein Anreiz gewesen.

*Die sind beide gleich wichtig - Einschätzungen zur Bedeutung fachwissenschaftlicher und -*

*didaktischer Fähigkeiten, 313-340; 646-662.* Ich würde behaupten, die sind beide gleich wichtig. (Würde ich tatsächlich sagen.) Ich glaube, man braucht auf jeden Fall Fachwissen, um Politik kompetent vermitteln zu können. Ich glaube, ein Lehrer oder ein Fachlehrer, der sich in seinem Fach nicht auskennt, der gibt sich irgendwann der Lächerlichkeit preis. Ich glaube, man kann nur, wenn man sich für das Fach interessiert, und wenn man sich da auskennt, den Eindruck vermitteln, dass es interessant und relevant ist. Das ist glaube ich gerade in Fächern wie Politik wichtig, die sage ich mal, keinen unbedingt objektiv einsichtigen Nutzen haben. In den Hauptfächern spielt das vielleicht weniger eine Rolle, weil die einfach sehr relevant sind (auch im Zeugnis), aber ich glaube, in einem Fach wie Politik spielt das eine große Rolle. Und natürlich ist das Fachwissen notwendig, um überhaupt durchschauen zu können, was sind die relevanten Gegenstände et cetera. Zum anderen glaube ich aber, dass man auch didaktisches Wissen benötigt, weil man ansonsten diese Gegenstände nicht adäquat vermitteln kann. Die Erfahrung habe ich auch gemacht, dass es ja tatsächlich so ist, dass eine problemorientierte Stunde, beispielsweise auch in Geschichte, bedeutend besser funktioniert, als eine Stunde, die kein Problem zum Gegenstand hat. Oder dass Methodenwechsel eine große Rolle spielen, weil das ansonsten ermüdend wirkt. Also ich glaube, das ist schon was, was auf jeden Fall einen relativ großen Stellenwert hat. Ich würde das wirklich als gleichberechtigt betrachten. Zu den wichtigsten Merkmalen und Kompetenzen einer Politiklehrkraft zählt glaube ich auf jeden Fall solides Fachwissen, das Beherrschen fachdidaktischer Prinzipien und das Beherrschen fachspezifischer und allgemeiner Methoden. Dann glaube ich, ist es auch wichtig, dass man irgendwann über routinierte Skripte von gutem Unterricht verfügt, um auch unter einer relativ hohen Belastung routinierten, abwechslungsreichen und guten Unterricht machen zu können. Ein generelles Interesse (oder eine generelle Begeisterung) für Politik, die ist sicherlich auch wichtig. Jetzt gar nicht nachrangig, sondern durchaus gleichrangig, glaube ich auch ein gutes Verhältnis zu den Schülern, das ist sicherlich auch wichtig (auch sehr zentral), aber das gilt ja für alle Fächer, nicht nur für Politik.

*Unbestimmtheit des Gegenstands als Spezifikum politischen Lernens - Lehr-/lernbezogene Überzeugungen, 427-462.* Ich glaube zum einen ist es natürlich der Gegenstand Politik, als ein gesellschaftlicher Bereich, ist ja was anderes als Sprachvermögen oder grammatisches Wissen oder mathematische Kompetenz. Ein grundlegendes Ziel von Politikunterricht ist ja der mündige Bürger. Das ist ja eine gewisse Lebenseinstellung oder ein ganzes Bündel von Kompetenzen, die sich wahrscheinlich im Einzelnen auch schlechter erfassen lassen als mathematische Kompetenzen. Ich könnte mir vorstellen, dass es möglicherweise auch damit zu tun hat, dass es noch keine Leistungsstudien im Fach Politik gibt (jedenfalls wären mir keine größeren bekannt), während es im Bereich Mathematik oder Deutsch sehr klar umrissene Kompetenzmodelle gibt, die sich operationalisieren und abprüfen lassen. Ich glaube, diese Unbestimmtheit des Gegenstands ist vielleicht auch noch ein Charakteristikum von Politikunterricht. Und dann würde ich sagen, unterscheidet sich natürlich der Politikunterricht auch insofern zumindest von den Hauptfächern, dass das nur einen relativ kleinen Bereich des Unterrichts ausmacht. Also ich würde natürlich sagen, Politik ist ein wahnsinnig wichtiges Feld, aber in der Schule ist es eben doch nur ein sehr kleines Fach. Da herrscht eine gewisse Diskrepanz zwischen den Verlautbarungen, die man hört und der Relevanz in der Schule.

*Respektvoller Umgang, Arbeitsdisziplin und Konsequenz sehr wichtig - Pädagogische Vorstellungen, 345-425.* Also was mir wichtig ist, ist auf jeden Fall ein respektvoller Umgang miteinander und den bin ich auch bereit, durchzusetzen. Da finde ich kann man

dann auch mal strenger werden, wenn es sein muss, weil ich glaube, das ist einfach die Grundlage für einen gelingenden Unterricht. (Ich glaube, das ist sehr wichtig.) Ich glaube es ist auch sehr wichtig, dass man, soweit irgendwie möglich, eine gewisse Arbeitsdisziplin herstellt, weil ansonsten kein fachliches oder inhaltliches Lernen stattfinden kann. Ich glaube, das ist schon sehr relevant, dass man da auch erzieherisch auf die Schüler einwirkt. Ich sehe darin jetzt nicht die Primäraufgabe von Schulen (das wirklich nicht), aber ich glaube, Schule muss soweit erziehen, dass Unterricht irgendwie möglich ist. Aber das ist natürlich leicht gesagt, de facto ist es natürlich schwierig. Ich glaube, die Ursachen für Unterrichtsstörungen können sehr vielfältig sein, können darin liegen, dass einige Schüler in der Klasse besonders unruhig sind und dann vielleicht andere anstecken, oder dass besonders viele Störer in der Klasse sind. Nach meiner Praktikumserfahrung sagen die Lehrer eigentlich immer, es gibt die Klasse, die ist ganz schlimm, die ist so unruhig, die kriegt man kaum gebändigt, und die andere Klasse, die ist ganz angenehm und gut zu führen. Von dem her nehme ich an, dass solche individuellen Faktoren eine Rolle spielen. Dann denke ich aber, ist auch die Frage, was gerade von den Klassenlehrern für Regeln eingeführt wurden und wie konsequent die durchgehalten werden. Dann denke ich aber, spielt es auch eine Rolle, ob man die erste Stunde hat oder die sechste. Je nachdem ist natürlich das Unruheniveau höher. Ich denke das sind solche Faktoren, die eine Rolle spielen, vielleicht auch wie spannend der Unterricht ist (das mag auch noch eine gewisse Rolle spielen). Denn wenn ganz langweiliger, wenig abwechslungsreicher Unterricht gehalten wird, dann nimmt wahrscheinlich die Unruhe auch zu. Bei Maßnahmen würde ich sagen, egal was man anwendet, ist wahrscheinlich Konsequenz sehr wichtig. Ich glaube, man muss einfach das Gefühl vermitteln, dass man zu starke Unruhe nicht duldet, sondern dass man Wert legt auf konzentriertes Arbeiten. Und dass man auch bereit ist, dann, wenn es notwendig ist, Konsequenzen zu ziehen. Ich habe immer versucht, da situativ mit umzugehen, also entweder durch Ermahnen, was teilweise ganz gut funktioniert hat. Ich habe dann auch mal Schüler rausgeschickt. Das darf man ja angeblich nicht. War aber da in der Schule kein Problem, fand auch der betreuende Lehrer in Ordnung, das so zu machen. Was ich auch mal gemacht habe, war Schüler auseinander zu setzen, die untereinander die ganze Zeit für Unruhe gesorgt haben. Noch eine Maßnahme, die mir jetzt gerade einfällt, ist einfach mal den Unterricht zu unterbrechen. Einfach mal abzuwarten, bis wieder Ruhe einkehrt. Häufig ist es ja tatsächlich so, dass die Schüler sich dann irgendwann wieder beruhigen, weil es ihnen selber langweilig wird. Ich halte es aber auch für gefährlich, so vorzugehen. Das muss man abwägen, weil ich mir im Endeffekt vorstellen könnte, dass dann auch ganz bewusst Unruhe erzeugt wird, damit der Unterricht unterbrochen wird. Das ist ein schwieriges Thema, auf jeden Fall.

*Die fachlichen Kompetenzen denke ich, die sind relativ einfach zu erweitern - Einschätzungen zur eigenen Kompetenzentwicklung, 530-556; 558-589; 591-646.* Ich muss sagen, man hat schon recht interessante fachwissenschaftliche Impulse bekommen im Politikstudium, also ich habe das Gefühl, das Wissen im Bereich der Politik hat sich schon vertieft. Aber ich habe ja keine ISP-Begleitung gehabt, insofern habe ich eigentlich kein angeleitetes praktisches Wissen erworben. Ich habe dann im Professionalisierungspraktikum bei einem Politiklehrer Unterricht gehalten (in dessen Anwesenheit) und habe das Gefühl, dass der mir schon nochmal was vermittelt hat, aber das gehört ja nicht zum Studium, von dem her fehlt dieser Bereich. Und gerade im didaktischen Bereich hatte ich das Gefühl, dass das Wissen sehr theorielastig ist (oder was heißt sehr theorielastig), also ich halte auch didaktische Theorie für wichtig. Aber ich habe



das Gefühl, dass man da nicht wirklich gerüstet wurde, also da fehlt mir irgendwie noch was. Zum einen glaube ich, fehlt irgendwie ein Grundstock. Was mir gefehlt hat, wäre eine Veranstaltung gewesen (beispielsweise auch eine Vorlesung), in der einem ganz grundlegende politikdidaktische Konzepte vermittelt worden wären. Dann darauf aufbauend deren Operationalisierung im Unterricht. Was ich generell auch sehr sinnvoll finde, sind solche Fallstudienansätze oder Videoanalysen, die man durchführt. (Ich glaube, das ist eine teilweise wirklich ganz praktische Vorbereitung auf das Unterrichten.) Ich glaube, da könnte man noch einiges machen. Außerhalb des Studiums habe ich mich selber politisch in der Hochschule engagiert. Das finde ich hat mir sehr interessante Einblicke in das Funktionieren von Institutionen (oder von politischen Apparaten) vermittelt. Dann habe ich auch mal ein Praktikum im Wahlkampf von einem Bundestagsabgeordneten absolviert. Das finde ich, hat nochmal einen sehr interessanten Einblick gegeben, in die Arbeitsweise des politischen Systems generell, in den Ablauf von Wahlkampf und in den Arbeits- und Tagesplan von einem Bundestagsabgeordneten. Und dann ist es auch so, dass ich regelmäßig Zeitung lese. Könnte mir vorstellen, dass das vielleicht auch noch in den Bereich gehört. Da würde ich sagen, habe ich sicherlich sehr viel Wissen erworben für den Beruf, bei der Zeitungslektüre. Ich glaube, das spielt generell auch eine große Rolle. (Man sollte als Politiklehrer auf jeden Fall auf dem Laufenden sein.) Ja gut, ich meine, das kommt ganz drauf an, die fachlichen (oder fachwissenschaftlichen) Kompetenzen denke ich, die sind relativ einfach zu erweitern. Da gibt es ja ganz gute Angebote. Sei es, indem man immer Zeitung liest und sich da auf dem Laufenden hält, oder sei es, dass man das Angebot der Bundeszentrale für politische Bildung nutzt, um sich da noch zusätzlich einen fachlichen Input zu holen. Da gibt es ja wirklich sehr gute kostenlose Angebote, zum Beispiel die APuZ, die immer zu aktuellen Themen erscheint oder diese Informationen zur politischen Bildung. Da gibt es ja auch ein gutes Buchangebot oder generell gibt es ja sehr viel politische Publizistik auf einem hohen Niveau. Also das sehe ich als relativ unproblematisch an. Die fachdidaktische Weiterbildung, da kenne ich keine spezifischen Angebote. Also die Bundeszentrale für politische Bildung, die bietet da ja auch einige Dinge an, ich weiß aber nicht, inwiefern man die tatsächlich praktisch anwenden kann. Ansonsten wüsste ich da jetzt eigentlich nur die Möglichkeit, auf Bücher zuzugreifen. (Auf irgendwelche fachdidaktischen) Aber ich bin mir nicht sicher, inwiefern man das dann im Alltag tatsächlich macht. Ich weiß nicht, was es für tatsächliche (oder für praktische) Fortbildungsangebote gibt, im Sinne von Weiterbildung und so. Also ich meine, man spricht ja generell mit Kollegen, ich glaube, das ist auch schon eine ganz natürliche Form der Weiterbildung, dass man sich austauscht, sich Anregungen holt von Anderen. Dann weiß ich nicht, inwiefern vielleicht auch die Rektorate Möglichkeiten haben, Fortbildungen zu organisieren. Ich könnte mir vorstellen, dass wenn das Rektorat Interesse hat, man da möglicherweise auch mal was organisieren kann. Also in meinem, das hat jetzt nix mit Fortbildung zu tun, letzten Praktikum, da habe ich auch einen Vortrag organisiert, von einem Islamwissenschaftler, der Experte ist für den Islamischen Staat, der dann an der Schule für Schüler und für Lehrer einen Vortrag gehalten hat (über die Entstehung des Islamischen Staats). Und das war eigentlich auch ganz spannend, vielleicht gibt es da Möglichkeiten, dass eher so auf einer informellen Ebene zu organisieren.

## Interview M.: Redigierte und geordnete Aussagen

*Eigenständige Meinungsbildung ermöglichen, Schüler zur Interessenartikulation befähigen - Vorstellungen zu den zentralen Aufgaben des Politikunterrichts, 69-118; 305-385.* Ich arbeite seit 2009 für einen Verein für interkulturelle Arbeit in F., dort in der Arbeit als auch hier in den Veranstaltungen an der PH, ist so ein ganz zentraler Aspekt dieses, was ja auch der Beutelsbacher Konsens vorsieht, Kontroversitätsgebot. Das klingt so simpel, ist aber, habe ich die Erfahrung gemacht, sowohl als Schülerin im Vergleich verschiedener Lehrer als auch in einem Seminar, das ich noch im letzten Semester hier an der PH gemacht habe, längst nicht selbstverständlich für alle angehenden und tatsächlichen Lehrpersonen, wie sie das mit Leben füllen (und was das bedeutet). Vor allem, dass Kontroversität nicht nur bedeutet, verschiedene Positionen, auch abseits der eigenen Meinung, darzustellen, sondern vor allem auch den Schülern oder Mitmenschen den Raum zu lassen, ihre eigene Position zu finden. Und dass die Aufgabe als Lehrer nicht die ist, denen meine gute Meinung zu vermitteln und sie zu überzeugen (dass ich es ja weiß und dass das die richtige Position ist). Auch wenn sie eine andere Meinung haben als ich, im Rahmen von einem bestimmten Demokratiebewusstsein (soweit diese Grenzen gewahrt sind), dass man sagt, auch wenn deine Meinung völlig anders ist als meine, meine Aufgabe ist es, dir zu helfen, auch rhetorisch gesehen, diese argumentativ zu stützen (zu stärken) und zu vertreten. Und wenn du das kannst, habe ich als Lehrer meine Aufgabe gut und richtig gemacht. Das ist gelebte Kontroversität und die auch aushalten lernen. Und nicht alles plattbügeln um mich herum. Es gibt eine Menge Sachen drum herum, die auch noch dazu gehören, aber das ist für mich tatsächlich das zentralste und auch das anspruchsvollste. Bei allen meinen Politiklehrern wusste ich immer, in welche politische Richtung ich die verorten kann. Ich weiß bei einem ganz sicher, der das auch offen gemacht hat, dass der Parteimitglied war bei der SPD, und das ist aber genau der Lehrer, der die Sache mit dem Kontroversitätsgebot nicht hinbekommen hat. Der hatte seine Meinung und die hat er vertreten und die war richtig. Und Leute, die ihm rhetorisch gewachsen waren, die hat er respektiert, und Leute, die eine andere Meinung hatten und die womöglich nicht vertreten konnten, die hat er fertig gemacht. Also wirklich gnadenlos, da sind regelmäßig Leute heulend rausgerannt. Dadurch, dass ich rhetorisch immer sehr stark war, hatte ich kein Problem und konnte immer Contra geben. Das war einer der Gründe, warum ich so viele Jahre nicht in einer Partei war. Weil ich das unglaublich schwierig fand, einen Lehrer zu haben, der parteipolitisch und von sich selber so überzeugt ist und dadurch den Schülern keinen Raum lässt. Und ich habe irgendwann gemerkt, die entscheidende Frage ist nicht, ob ich in einer Partei aktiv bin, sondern was ich mit den Positionen, die ich habe, mache, im Vergleich zu denen der anderen. Das ist auch was, was ich unglaublich wichtig finde, Farbe bekennen. Sagen: „Okay, ich stehe hier, ich sage das auch ehrlich, wo ich stehe, damit Klarheit herrscht, wovon ich mich eventuell abgrenzen muss.“ Meine Erfahrung ist mit meiner rhetorischen Stärke, auch im Studium merke ich das immer, und noch mehr mit den jungen Menschen, mit denen ich arbeite, dass dadurch, dass ich sehr überzeugend klingen kann, es denen leicht fällt, meiner Position zu folgen. Das ist ja aber nicht das Ziel. Und deswegen finde ich es wichtig zu sagen: "Moment, bei mir steckt das und das dahinter und teilst du das wirklich?"

*Demokratieerziehung, Mitwirkungsmöglichkeiten vermitteln und ausprobieren, Respekt und Empathie fördern - Wichtige Gegenstände des Politikunterrichts, 121-184.* Das Zentrale in jeder Form von Unterricht, das ist in jedem Fall diese Demokratieerziehung.

Das betrifft aber nicht nur den Politikunterricht, das muss ich auch als angehende Wirtschaftslehrerin, das werde ich auch in meinem Französischunterricht implementieren, weil das eine Aufgabe an alle Lehrkräfte ist, also ein pädagogischer Auftrag letztlich, hin zur Demokratie zu erziehen. Zu verdeutlichen, welche Chancen in Demokratie drin stecken, ist aber natürlich besonders stark im Politikunterricht verwurzelt, mit thematischen Folgen. Da geht es um politische Organe, da geht es um Mitwirkungsmöglichkeiten, was ganz zentrales. Auch eine Möglichkeit, wie kann ich, wo kann ich meine Kritik anbringen, was mache ich, wenn ich nicht einer Meinung bin mit der Regierung oder mit diesem Politiker. Eventuell da auch mit den Schülern direkt (aktiv) was anzugehen, sei es einen Leserbrief in einer Zeitung zu formulieren zum Thema, wo die Schüler sagen, das brennt uns unter den Nägeln, oder mit einem Abgeordneten ein kritisches Gespräch führen oder den in einem Bürgerbrief anzuschreiben. Das sind ja verschiedene Varianten, die man tatsächlich aktiv mit den Schülern angehen kann und auch verfolgen kann, was wird denn daraus, wie reagieren die auf uns (wie gehen die auf uns ein) und wie verändert sich eventuell eine bestimmte politische Richtung. Zumindest im ganz Kleinen (im kommunalen Bereich) kann man ja durchaus sehr viel erreichen. Das ist ja was, wo man Schülern tatsächlich auch begreiflich machen kann, ich habe da tatsächlich eine Macht, auch als Individuum. Da sind viele Themen, die dran hängen an dieser Demokratieerziehung. Ich denke gerade heutzutage, Thema Brexit, so ein bisschen Verständnis für Europa, für bestimmte Wertvorstellungen, die zu dieser europäischen Einigung geführt haben und die die auch wertvoll machen, jenseits von rein wirtschaftlichen Aspekten. Die Grundidee war nun mal die Friedenssicherung und ich glaube, die ist hochaktuell. Und ich denke, das ist auch ein Themenbereich, wo man gerade im Hinblick auf die Flüchtlingssituation heutzutage eigentlich einen wahnsinnig guten Pitch hat, um zu sagen, Mensch, da hatten wir eine Situation in der Vergangenheit, aus der haben wir uns herausgearbeitet, und andere Menschen haben diese Chancen noch nicht für sich gehabt und die suchen sie jetzt. Um da vielleicht sogar Verständnis oder Empathie zu fördern bei den Schülern, gerade für die Lebenssituation von angeblichen Wirtschaftsflüchtlings. Das finde ich ein ganz schreckliches Wort, weil es einfach um existenzielle Nöte geht. Auch wenn das nicht der Schwerpunkt von Politikunterricht ist, aber ich denke immer, es geht auch ein bisschen um Empathie. Respekt und Empathie zu entwickeln für andere Positionen (Ansichten) und damit auch für meine Mitmenschen. Und das steckt eigentlich in ganz vielen Themen drin, im Politikunterricht.

*Im Praktikum sehr alleingelassen, Probleme der Lebenswelt sind für Schüler besonders wichtig - Didaktische Vorstellungen und Erfahrungen beim Unterrichten, 201-204; 223-303.* Also im Praktikum am Gymnasium war es so, dass ich sehr unsicher war, weil ich sehr allein gelassen war von dem Fachlehrer. Der Lehrer, der das hätte machen sollen, wollte nicht. Der hat mir für die gesamte Praktikumsdauer, für einmal sieben und einmal acht Wochen, einfach die kompletten Klassen übergeben und ich habe gemacht, was ich wollte. Da habe ich mich sehr stark an dem orientiert, was ich selber in meinem Politikanfangsunterricht an der Schule erfahren habe, weil ich die Unterlagen noch hatte. Und da habe ich schon gesehen, es gibt Unterschiede, bei der einen Klasse hat es ganz toll funktioniert, bei der anderen Klasse nicht. Die Didaktik ist einfach nicht so toll, was man da an der Uni mitbekommen hat, dieses: „Zwei Klassen sind nicht gleich“, das war alles nicht so präsent (hat nicht so gut funktioniert). Und das Variieren war noch nicht da und es hat mir auch keiner gesagt: "Mensch, mach das doch mal so und so." An der Uni musste man für das Studium ein einziges Seminar in Fachdidaktik machen, das ist völlig absurd.

Man hat überhaupt keine Ahnung von Unterrichtsplanung (hat man nicht gelernt). Man hat überhaupt kein fachdidaktisches Wissen und wurde einfach ins kalte Wasser geschmissen. Ich habe hier an der PH einige Sachen in Fachdidaktik in meinen verschiedenen Fächern gemacht, wo man von Sachen profitiert, die ich in Französisch gelernt habe, aber auch im Politikunterricht umsetzen kann und so weiter. Fachspezifische didaktische Prinzipien habe ich bis jetzt weniger angewendet, weil ich hier nicht nochmal ein Praktikum gemacht habe. Aber ich arbeite auch politisch, habe da auch schon Veranstaltungen durchgeführt und im Hinblick auf die Planung von Wahlkämpfen zum Beispiel mal erzählt, auf welche Elemente man achtet, um guten Politikunterricht zu planen. So im Sinne von: "Wie erreiche ich eigentlich meinen Zuhörer?", weil das Dinge sind, die auch in der politischen Arbeit sonst relevant sind. In der Arbeit mit den Jugendlichen mit Migrationshintergrund habe ich ganz stark die Erfahrung gemacht, dass es Themen gibt, die unglaublich im Fokus stehen. Vor allem die, die mit der persönlichen Lebenssituation der Jugendlichen zu tun haben und die sie dann stark berühren, also auch aktuelle Themen. Da sind jetzt viele muslimische Mädchen, die sehr viel mit Vorurteilen konfrontiert werden, gerade auch diejenigen von ihnen, die Kopftuch tragen, und die auch viel erleben an ihren Schulen, dass Lehrer Sachen behaupten, aber nicht begründen. Mir ist da eine Frage von einem Mädchen erinnerlich, die kommt jetzt in die zwölfte Klasse, im letzten Schuljahr war das. Da kam sie zu mir und meinte: "S., unser Lehrer hat heute gesagt, die Türkei", also die Familie ist türkischstämmig, "die Türkei hätte den IS unterstützt. Der hat das aber nicht begründet und der ist immer so gemein, wenn man nachfragt, da habe ich mich nicht getraut, weil der uns immer fertig macht. Ist da irgendwas dran, kannst du mir das erklären?" Das war was, das hat sie persönlich wahnsinnig interessiert, weil da natürlich auch eine gewisse persönliche Betroffenheit da ist und sie wollte es einfach ehrlich wissen. Und dann habe ich ihr das in Ruhe erklärt, was ich darüber weiß, wir haben Sachen herausgesucht im Internet, ein paar Zeitungsartikel, damit sie selber nachlesen kann und sich eine Meinung bilden kann. Aber es war ganz klar, das hat was mit ihrem Leben zu tun und das will sie verstehen. Und das habe ich ganz oft erlebt, dass die Themen, die sie persönlich betreffen, das ist eine breite Vielfalt an Themen (jedes Kind hat da seine eigenen Themen) natürlich besonders spannend sind. Und darüber kann man sie auch packen.

*Katastrophale erste Stunde im Praktikum - Besonders herausfordernde Unterrichtssituationen, 439-490.* Ich habe direkt in meiner ersten Stunde festgestellt, dass ich kein Typ bin für das Schreiben an der Tafel. Ich hatte alles ganz toll geplant mit Tafelaufschrieb, das Problem war nur, dass die Tafel im Vergleich zu meinem Schriftbild doppelt so groß hätte sein müssen und ich auch erschreckend lange den Schülern den Rücken zugedreht habe, um alles abzupinseln. Das ist was, woraus ich gelernt habe, es bringt niemandem was, außer Schülern, die gerade ein kurzes Nickerchen brauchen könnten, wenn ich fünf Minuten lang an die Tafel pinsele. Vor allem, weil es nicht schön aussieht. Ich kann mir die Zeit auch einfach sparen, indem ich das vorbereite. In dem Fall gab es sogar eine Dokumentenkamera an der Schule, da habe ich ein Arbeitsblatt vorbereitet und sukzessive aufgedeckt, teilweise dann sozusagen auch an der Tafel, sprich an der Kamera bearbeiten lassen. Und dann haben wir uns die Zeit gespart und vor allem habe ich der Klasse nicht minutenlang den Rücken zugekehrt, wo wer weiß was passiert. Das war vor allem die erste Stunde, die besonders katastrophal war. Ich hatte denen gesagt: "Leute, das ist meine allererste Stunde, ich werde bestimmt ganz viel falsch machen, zum Schluss würde ich gerne, dass wir uns drei Minuten nehmen und ihr mir einmal sagt, was

noch nicht so gut war, damit ich darauf achten kann." Also die waren wirklich nett, die haben mir auch ein ganz, ganz liebes Feedback gegeben, aber auch das mit dem Rücken zudrehen wurde angemerkt, und deshalb mache ich das heutzutage anders. Das war auf jeden Fall ein einschneidendes Erlebnis, weil ich da gemerkt habe, da gebe ich für einen unklaren Zeitraum, gerade bei einem komplexen Thema, wo es viel zu notieren gibt, die Kontrolle über die Klasse ab. Wenn das eine unruhige Gruppe ist, gerade die Gruppen, die ich mit diesen arbeitslosen Jugendlichen hatte, mit über vierzig Leuten, die alle keinen Bock auf die Maßnahme hatten (die das also wirklich gehasst haben, dort sein zu müssen). Die ich erstmal über Wochen hinweg begeistern und gewinnen musste, obwohl es eine Zwangsmaßnahme war: "So, wir können hier aber an euren Themen arbeiten". Und da habe ich gelernt, okay, da muss ich in jedem Moment präsent sein und die Leute packen können. Weil wenn ich den einen nicht packe, der anfängt, unruhig zu werden, dann habe ich danach über vierzig Leute und kriege das nicht mehr in den Griff.

*Fachinteresse ist zentral, Politik schon immer fester Bestandteil des eigenen Lebens - Einschätzungen des eigenen politischen Interesses und des allgemeinen Stellenwerts des fachlichen Interesses, 708-741; 743-779.* Das Fachinteresse ist zentral (das ist das A und O), natürlich nicht alleine, immerhin wollen wir Lehrer werden, man will mit Menschen arbeiten und wenn man die nicht mag, wird es sehr schwierig. Grundbegeisterung für politische Zusammenhänge ist wichtig, auch für historische Zusammenhänge und für wirtschaftliche und soziale Zusammenhänge, Das ist ja ein unglaublich komplexer Fachbereich, wo es so viele Detailbausteine gibt, an denen man sich orientieren kann und wo man Fragen stellen kann. Dieser Wunsch, Fragen zu stellen, ist für mich ganz zentral. Und die Suche nach Antworten. Die ideale Antwort ist für mich eine, die mir im Prinzip fünf neue Fragen schenkt. Ich glaube, wenn man dieses Interesse an Fragen nicht hat, speziell bei politischen Fragen, dann sollte man, wenn man nur Interesse an Menschen hat, vielleicht Sozialarbeiter werden oder was ähnliches. Aber eben nicht Lehrer für Politikunterricht. Man muss sich ja auch ständig informieren, Politik ist das Fach, da hat man ein Schulbuch, das man zur Hälfte direkt wieder in die Tonne kloppen kann. Das kann man ausschließlich verallgemeinern, Methoden und Strategien, oder wenn es um historische Bezüge geht, zum Beispiel die Entwicklung der europäischen Einigung oder ähnliches. Solche Dinge kann man heranziehen, oder die Organe Bundestag, Bundesrat und so weiter. Sobald es um die aktuelle Politik geht, muss man ständig dran sein als Politiklehrer. Wenn man da keine Lust drauf hat, wird einem das ganz schnell vergällt. Mein eigenes politisches Interesse ist sehr groß, definitiv die Note Eins. Wie gesagt, ich bin in einem sehr, sehr politischen Haushalt groß geworden. Ich bin als Kind mit Anti-Atom-Demos und Pro-fünfunddreißig-Stunden-Wochen-Demos und Ähnlichem groß geworden, das gehört zu den prägendsten Erfahrungen für mich. Auch gewerkschaftliche Veranstaltungen, wo meine Eltern ganz aktiv waren. Und meine rhetorische Schulung habe ich durch meinen Vater erfahren, wo der Standard war, wir sitzen abends zusammen und diskutieren über das, was in der Tagesschau kam. Weil ich viele Dinge natürlich noch nicht wusste (nicht verstanden habe), aber ein Gefühl hatte, wie sich das für mich anfühlt und wir dann angefangen haben, zu diskutieren. Deswegen, Politik ist ein fester Bestandteil meines gesamten Lebens, wirklich von klein auf und das hat sich nicht verändert durch das Praktikum, weil es einfach immer präsent war. Im Laufe der Jahre bin ich eher ein bisschen weniger radikal geworden (ist ein bisschen mehr Ruhe reingekommen) und dadurch auch der Raum entstanden, noch mehr zu sehen, was andere Menschen motiviert. Und damit auch eine andere Art von pädagogischer Arbeit, die ich inzwischen mache.

*Fachdidaktik ist der Schwerpunkt - Einschätzungen zur Bedeutung fachwissenschaftlicher und -didaktischer Fähigkeiten, 553-588.* Diese Frage finde ich sehr schwierig und auch sehr spannend. Weil ich beide Extreme erlebt habe. Ich habe ein rein fachwissenschaftliches Studium erlebt und erfolgreich abgeschlossen. Und bin sehr dankbar für das breite Spektrum, das ich dabei mitbekommen habe. Davon habe ich auch bei dem, was ich dann hier an der PH noch an Seminaren gemacht habe, wirklich profitiert. Wobei ich tatsächlich hier nur noch die fachdidaktischen Veranstaltungen belegt habe. Andererseits hat nicht zuletzt die Erfahrung mich gelehrt, dass das beste Fachwissen einem nichts bringt, wenn man es nicht übersetzen kann. Und wenn ich nicht die Zeit hatte, die Technik zum Übersetzen zu lernen und auch auszuprobieren, auch am einen oder anderen zu scheitern und mich wieder neu auf die Suche zu begeben, was kann funktionieren, dann kann ich auf alles Fachwissen verzichten. Wenn man mal von bestimmten Grundlagen absieht, die man einfach im Studium lernen muss, damit man bestimmte Grundfragestellungen aus der Fachwissenschaft kennt, ist es so, dass ich mir im Zweifelsfall alle Themen aus der Fachwissenschaft auch noch nach dem Studium erarbeiten (aneignen) kann. Wenn ich aber nicht schon im Studium die Fachdidaktik zugrunde gelegt habe, werde ich von Beginn meiner beruflichen Laufbahn an frustriert sein. Weil ich meine Schüler nicht motivieren kann (nicht erreichen kann) und denen all mein wunderschönes Fachwissen nicht produktiv vermitteln kann. Ich kann versuchen, denen das einzutrichtern und kann ein böser, fieser Lehrer werden, der sagt: "So, und das lernt ihr auswendig und im Zweifelsfall hagelt es Sechser und das ist mir egal." Wenn ich aber den Anspruch habe, tatsächlich den Wissenstand zu erhöhen bei den Schülern, muss ich auf jeden Fall diese Fachdidaktik in einem sehr hohen Maß schon im Studium mitgenommen haben. Abgesehen von einem bestimmten Grundbereich, den ich in der Fachwissenschaft in jedem Fall schon im Studium gelegt haben muss, ist denke ich tatsächlich die Fachdidaktik der Schwerpunkt, damit ich in den Praktika und dann auch im Referendariat von Beginn an guten Unterricht machen kann.

*Schüler müssen aktiv sein und der Lehrer trotzdem immer präsent sein - Lehr-/lernbezogene Überzeugungen, 590-641; 644-706.* Ich würde mich eher auf der Seite positionieren, dass der Schüler aktiv sein muss, also es schlägt auf jeden Fall in diese Richtung aus. Ich kann nichts rein prügeln in einen Schüler (ich kann nichts an ihn dran kleben) oder einspeichern wie in einen Computer. Wenn der Schüler nicht will, landet kein Wissen im Kopf dieses Schülers. Das ist die Grundvoraussetzung, damit Lernen funktionieren kann, dass da etwas passiert beim Schüler. Aber es ist natürlich völlig klar, dass ich als Lehrer auch immer eine Verantwortung habe. Ich muss ja schauen, zum einen, welchen Input gebe ich diesem Schüler, welche Fragen stelle ich, welche Materialien liefere ich, also womit reiche ich das Ganze an, welche Fragen lasse ich vielleicht auch bewusst offen. Weise ich den Schüler darauf hin, wo sind die offen, oder lasse ich den Schüler das selber herausfinden und so weiter. Und das ist alles Aufgabe des Lehrers, der deswegen auch immer präsent sein muss. Völlig alleine kann der Schüler viele Dinge erwerben, aber es ist dann ein ungesteuerter Wissenserwerb. Die Themen, die wir in der Schule erwerben, sind ja auch immer Beispiele. Bestimmte Methoden und Strategien, wie kann ich Dinge erwerben, die in meinem Leben relevant sind, die ich vielleicht erst viel später entdecke und in der Schule noch gar nicht gelernt habe, wie kann ich dann vorgehen. Und diese Methoden muss ich als Schüler auch mitbekommen. Dieses Handwerkszeug wird dem Schüler oder der Schülerin im Idealfall an jeder Stelle im

Unterricht und in allen Unterrichtsfächern mitgegeben. Lernen in Biologie oder Chemie, den klassischen Naturwissenschaften, zeichnet sich durch ganz andere Fragestellungen aus als die Geisteswissenschaften. Eine ganz zentrale naturwissenschaftliche Fragestellung ist, wir schauen uns die Welt an und wir wollen einfach nur verstehen, wie sie ist. Und natürlich, wenn es dann um Dinge wie genetische Veränderung geht, geht es auch um die Frage, wie können wir das denn beeinflussen (verändern), aber es geht um Naturgesetze, Dinge, die gesetzt sind. Die immer so sind und unabhängig vom Menschen so sind. (Die wir nicht auf Wunsch verändern können.) In den Geisteswissenschaften ist die Voraussetzung eine ganz andere, natürlich geht es auch um Gesetze und um die Frage, wie funktioniert die Welt. Aber wie funktioniert die Welt an ganz vielen Stellen, gerade wenn es um Politik geht, unter den aktuellen Bedingungen. Wie hat sie früher funktioniert, wenn wir uns die Geschichte anschauen, quasi Politik von gestern. Wie können wir das beeinflussen, indem wir verschiedene Elemente herannehmen und unter dem Gesichtspunkt, es ist nicht absolut. Das Grundgesetz, es ist kein Naturgesetz, es ist gesetzt aus bestimmten Wünschen (oder einem bestimmten politischen Willen) heraus. Jede Diktatur ist mit bestimmten Wertvorstellungen ausgestattet, die ihr innewohnen. Das ist etwas ganz Grundlegendes, wir können aus der Perspektive der Politikwissenschaft praktisch alles verändern. Nichts ist fest. Aus der Perspektive der Demokratie gestalten unser Wille und unsere Überzeugungen unsere Welt. Das kann kein Biologe von sich sagen.

*Miteinander aushandeln, was funktioniert, individualisieren können - Pädagogische Vorstellungen, 492-551.* Das kommt auf die Gruppe an, speziell bei diesen arbeitslosen Jugendlichen gab es ein paar Sachen, die ich zum Störungsmanagement entwickelt habe. Ich habe alles durchprobiert, was es aus der Literatur gibt. Das war eine Gruppe, die wirklich sehr auffällig war. Die parallel von Sozialarbeitern betreut wurden, jeder hatte einen individuellen Sozialarbeiter, und teilweise noch psychologisch betreut wurden. Und ich war am Anfang ziemlich verzweifelt und habe mitbekommen, es geht auch allen Kollegen so. Dann dachte ich mir, das muss besser gehen, und habe Sachen durchprobiert und gemerkt: Literatur ist das eine, konkret umsetzen mit der Gruppe ist was anderes. Diese Gruppe hat sich aufgrund ihrer eigenen Situation sehr oft unfair behandelt gefühlt und hat sehr viel Ungerechtigkeit für sich empfunden im Leben. Auch uns Dozenten oft als ungerecht erlebt. Muss dazu sagen, das war eine Zwangsmaßnahme vom Jobcenter, eine Weiterbildungsmaßnahme, in die die geschickt wurden. Und das typische pädagogische Mittel der Dozenten, das wurde mir auch bei der Einstellung gesagt, war: "Wenn sie frech werden, schickst du sie raus und dann kriegen die den halben Tag kein Geld vom Jobcenter". Was, wenn man sich überlegt, dass das Geld vom Jobcenter Existenzminimum bedeutet, eine wirklich entsetzliche Maßnahme ist. Das hat mit Pädagogik gar nichts zu tun. Was mit denen super geklappt hat, ich habe das irgendwann eingeführt, wir haben rote und gelbe Karten. Das habe ich auch visuell gemacht, weil visuell gerade mit der großen Gruppe super funktioniert hat. Habe gesagt: „Das ist ganz einfach, wie beim Fußball, die erste Verwarnung ist die gelbe Karte, die zweite Verwarnung ist die rote Karte. Bei der roten Karte wird es brenzlig.“ Habe gesagt: "Das ist für alle gleich, wer sich an die Regeln nicht hält, und die Regeln haben wir vorher gemeinsam aufgestellt, der kriegt seine gelbe und beim zweiten die rote Karte." Die wussten alle, die rote Karte wollen sie nicht, habe auch gesagt: "Leute, ich will nicht, dass ihr das Geld nicht kriegt. Das müssen wir besser hinkriegen.“ Am Ende, als ich gegangen bin, haben die Schüler mir laminierte gelbe und rote Karten geschenkt, haben gemeint: "Frau M., damit Sie nicht immer so kleine bunte

Zettelchen mitnehmen müssen, da können Sie es mit Folienstift drauf schreiben und jeden Tag abwischen, haben immer Ihre Karten." Das war positiv für die, sie fanden das gut: „Dann können Sie das mit all Ihren Klassen später auch machen." Ich habe das aber danach nie wieder bei einer Gruppe gemacht. Das hat bei der Gruppe super funktioniert, war einfach das Mittel für diese Gruppe. Bei anderen Gruppen mache ich andere Sachen. Das ist eben immer so ein "miteinander Aushandeln", was funktioniert für uns jetzt miteinander. Und man sieht, das ist die beste Voraussetzung, um mit heterogenen Gruppen zu arbeiten, weil genau das das Grundprinzip ist: individualisieren können.

*Politik war Lieblingsfach, nach schwerer Krankheit was verändern - Gründe für die Wahl des Studienfachs Politik, 206-220; 781-797.* Politik war einfach eins meiner Lieblingsfächer die gesamte Schulzeit über, wo ich immer glücklich war, wenn ich dieses Unterrichtsfach hatte. Ich habe mich zunächst an einem Jurastudium versucht, ich habe ein Grundstudium erfolgreich absolviert, habe aber gemerkt, auch wenn ich das Studium erfolgreich beenden könnte, dass die Art der Fragestellungen zwar interessant sind, aber das nicht meine Perspektive (nicht mein Blick auf die Welt) ist. Von dem, was ich da im öffentlichen Recht gelernt habe, profitiere ich meines Erachtens bis heute, gerade auch im Politikbereich. Aber deshalb war dann einfach klar, Politik, das ist die Richtung und vor allem auch das Lehramt, so in dem Sinne, was mache ich dann damit. Ich habe an der Uni im Rahmen des Gymnasiallehramtsstudiums den Abschluss in Politik gemacht, konnte aber im Zeitrahmen der Prüfungsordnung das zweite Fach nicht machen, da ich zu schwer krank geworden bin. Und da hat sich viel verändert in meinem Leben, ich musste sowieso nochmal anfangen und an der Uni hätte ich ein komplettes Gymnasialstudium machen müssen. Hier hatte ich die Option, noch mal was zu verändern und das habe ich hier gemacht, wenn ich sowieso noch mal neu studieren muss.

*Durch Studium und Berufs- und Lebenserfahrung gut vorbereitet für das Referendariat - Einschätzungen zur eigenen Kompetenzentwicklung, 305-385; 799-895.* Also ich fühle mich jetzt sehr gut vorbereitet, aber ich bin auch schon sechsunddreißig, habe einfach wahnsinnig viel beruflich gemacht, auch schon im pädagogischen Bereich. Und das spielt eine riesige Rolle, also ich bin ganz ehrlich. Wenn ich nur das Studium an der PH gemacht hätte, würde es mir so gehen wie vielen meiner Kommilitonen, mit denen ich spreche, die auf ihre Prüfungen zugehen und sich große Sorgen machen, wie das dann im Referendariat wird. Ich denke natürlicherweise, weil trotz allem noch so eine gewisse Souveränität fehlt, so viel Praxiserfahrung hat man nicht durch die Praktika. Und auch wenn man jünger ist, spielt es natürlich eine Rolle, man ist ja noch in diesem Prozess sich selber zu finden. Herauszufinden wer bin ich, wer will ich sein, für welche Positionen stehe ich eigentlich, warum stehe ich dafür. Und da hilft es mir natürlich, dass ich sowohl Berufserfahrungen habe, als auch älter bin, weil ich da schon bestimmte Prozesse für mich durchlaufen habe. Es ist völlig klar, es wird spezifische Themen geben, die mich herausfordern werden, die ich jetzt noch nicht kenne. Und ich denke, dafür gibt es das große wundervolle Universum der verschiedensten Fortbildungen. Das finde ich, ist völlig normal (völlig klar), dass man als Lehrer nicht stehen bleiben darf. Und was ich dann brauche, das sehe ich ja in der Berufspraxis. Ich habe natürlich Ideen, für die ich mich jetzt begeistern kann, aber da geht es nicht darum, was ich jetzt spannend finde, sondern es geht zu allererst darum, was merke ich in der Schule, was ich brauche. Merke ich, dass ich für die Elternarbeit vielleicht noch Rüstzeug brauche, oder merke ich, dass ich mich irgendwo in eine Funktionsstelle vorarbeiten möchte und dass ich dafür vielleicht eine Weiterbildung brauche, weil es



spezifische Herausforderungen (Anforderungen) für diese Funktionsstelle gibt. Oder merke ich irgendwann, ich will noch ein Erweiterungsstudium machen, bin ich auch ehrlich, ich spiele noch immer mit dem Gedanken an eine fachdidaktische Promotion, weil für mich längst nicht feststeht, was ich nach dem Referendariat mache. Insofern, es ist klar, Fortbildung gehört dazu, man darf nicht nur den Schülern was über Lebenslanges Lernen erzählen. Außerhalb der Hochschule Erfahrungen mit Politik zu sammeln finde ich wichtig. Ich bin seit diesem Jahr Mitglied in der SPD. Ich stamme aus einem sehr politischen Elternhaus, insofern war politische Arbeit in vieler Form, auch Gewerkschaftsarbeit, schon von klein auf immer Teil meines Lebens, auch Vereinsarbeit. Ich habe deshalb selber sehr früh angefangen mit ehrenamtlicher Arbeit, habe aber im Hinblick auf das Landtagswahlergebnis, vor allem nach dem Ergebnis der AfD, was ich wirklich entsetzlich finde, das tiefe Bedürfnis verspürt, noch ein bisschen mehr politische Arbeit zu machen. Weil ich es unerträglich finde, dass Parteien wie die AfD (und speziell die AfD) einen solchen Erfolg bei Menschen haben, die sie wegen keiner politischen Position wählen, außer: "Wir sind dagegen". Und wegen keinem echten Inhalt, sondern vor allem wegen der Linie des Hasses und der Verachtung wählen. Das finde ich einen entsetzlichen Ansatz im menschlichen Miteinander. Das hat nochmal einen Anstoß gegeben, wirklich auch einer Partei beizutreten, die für Ideen von sozialer Gerechtigkeit (für eine zentrale Vorstellung) steht, die auch für mich persönlich zentral ist im Leben. Der Ortsverein in dem ich bin, ist einer, der tatsächlich unglaublich präsent ist im Stadtteil, die habe ich schon seit vielen Jahren erlebt und die machen wirklich wahnsinnig viel. Und da weiß ich einfach, das ist die richtige Runde von Menschen, um konstruktiv miteinander zu arbeiten und wirklich was für Menschen zu bewirken.